المحور الثالث

برامج رعاية الموهوبين وتنمية التفكير الناقد والإبداعي

- د. إقبال زين الدين درندري
- د. م. أشرف بن محمود هاشم زد. منى عبد الرزاق أبو شنب
- د. فاطمة أحمد أبو ظريفة
- د. عمر مساعد الشريوفي
- أ. عبد الله سليمان المهنا
- أ. روعة صالح
- أ. عدنان محمد القاضي

دراسة مقارنة لأثر استخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP و نموذج معايير الأداء Standards لتقويم برامج الموهوبات في تحسين البرامج وصنع القرارات

إعداد

د. إقبال زين العابدين درندري

الأستاذ المساعد بقسم علم النفس – كلية التربية- جامعة الملك سعود

ومنسقة الدراسات والتطوير/ والتقويم والاعتماد الأكاديمي-عليشة

والمستشارة بمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح أثر استخدام نموذجين مختلفين لتقويم برامج للموهوبات على تحسين البرامج وصنع القرارات الخاصة بها. وقد استخدم النموذجين فريق التقويم لبرامج مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين لبرامج الإثراء الصيفية للموهوبات. واستخدم نموذج القرارات المتعددة للسياق والمدخلات والعمليات والنتائج(CIPP) Context, Input, Process, and Product في السنة الأولى لتقويم برنامجين للطالبات، بينما استخدم النموذج المعتمد على معايير مستوى الأداء Standards مع أحد عشر برنامجاً للطالبات في السنة الثانية، حيث حدد ثلاثة وعشرون محكاً لتقويم هذه البرنامج. واستخدم التحليل الكيفي والكمي لكل من التقويمين، كما استخدم التقويم البنائي والختامي، ومصادر المعلومات المتعددة للتأكد من النتائج.

و أوضحت النتائج أن أهم عامل في تطبيق واستخدام نتائج التقويم هو كتابة تقارير التقويم بصورة واضحة وتقديم المعلومات التي يحتاجها القائمون على البرامج ومناقشة النتائج معهم، ووضوح التغييرات المطلوبة في البرامج والقرارات، وكيفية إجرائها. أما العامل الثاني فهو الثقة في فريق التقويم والطريقة التي أجري بها التقويم وكتبت بها التقارير، واتفاق النتائج مع خبرة الإدارة العلمية بالمؤسسة. وكان العامل الثالث هو جعل التقويم عملية تعلم من منظور كل المستفيدين من البرنامج. كما أوضحت الدراسة طريقة تطبيق نموذج القرارات المتعددة مقابل نموذج معايير الأداء عند تقويم البرامج الإثرائية للموهوبات، والأسباب التي دعت لتطبيق كل منهما. وأيدت نتائج الدراسة أن نوع التقويم ينبغي أن يتطابق مع المرحلة التي يمر بها البرنامج، وأن النموذج المستخدم يحدد نوع الأسئلة التي تطرح و ما يتبع ذلك من نتائج وتقارير تحدِّد اهتمام المسؤولين عن صنع القرارات ورئيسات البرامج.

أما بالنسبة للقرارات التي اتخذت والتعديلات التي أجريت في مجال البرامج الإثرائية للموهوبات نتيجة للتقويم باستخدام نموذج القرارات المتعددة مقابل نموذج معايير الأداء، فقد أوضحت النتائج أن نموذج القرارات المتعددة قد ساعد صانعي القرار في تحديد احتياجات البرامج وإعطاء صورة كلية عن جميع ما يختص بالبرامج، كما ساعدهم بشكل

أكبر على التعرف على مشكلات البرامج الأساسية ومصادرها، وما يرجع منها إلى السياسات المتبعة الخاصة ببرامج الموهوبات. كما أنه أعطى رؤية عامة عن الأساسيات لرئيسات البرامج والقائمين عليها، لكنه لم يساعد على تحديد نقاط القوة والضعف بالتفصيل.

وبالمقابل فقد أعطى نموذج معايير الأداء صورة مركزة ومعلومات تفصيلية لصناع القرار أدت إلى معرفة المشكلات الشائعة الخاصة ببعض عناصر البرامج والتي يمكن معالجتها من قبل المؤسسة، وساعد على إطلاعهم على مستوى كل بعد من أبعاد البرنامج، مع معرفة نقاط الضعف والقوة المشتركة بين البرامج، والخاصة ببعضها، مما أدى لتحسينها. كما أنه أعطى رؤية محددة وتفصيلية لرئيسات البرامج والقائمين عليها، وقد ساعدهم ذلك على التعرف على ما هو مطلوب بشكل دقيق، وزيادة الفعل الموجه لما ينبغي تحسينه في البرنامج فيما يخص الإعداد أو التطبيق أو النواتج.

وأوصت الباحثة بضرورة معرفة الهدف من التقويم قبل التخطيط لأي نوع من تقويم البرامج، واختيار نموذج وأساليب التقويم التي تتناسب مع المرحلة التي يمر بها البرنامج، مع مراعاة النماذج التي تناسب طبيعة البرامج، وضرورة التفكير في دمج بعض النماذج إذا اقتضى الأمر، والحث على إدراج التقويم عن طريق معايير مستوى الأداء، خاصة إذا كان الهدف هو تحسين مستوى البرامج والتأكد من مستواها ونجاحها.

مقدمة

إن البرامج ذات الجودة تحتوي التقويم بوصفه مكوناً مبنياً داخل البرنامج، وهو يزود مخططي البرامج ومطبقيها وصانعي القرار بالمعلومات اللازمة عن نجاح البرنامج، ولفهمه بشكل أكبر . وعادة ما يساعد التقويم في تحسين فهم أداء البرامج بتزويد بيانات لكل جوانب الأداء تفسر أسباب الأداء الملاحظ أو عدم تحقيق الأهداف أو الأثر الكلي للبرامج (GAO, 2000).

ويعد تقويم البرامج عنصراً رئيساً يجب وضعه منذ مرحلة التخطيط للبرامج ، حيث يجب أن يشمل دور المقوم ربط جميع الجهات ذات الصلة بالبرنامج على اختلاف درجاتها، ومن ثم مساعدتها لإيجاد نموذج شامل للبرنامج يتفق مع الإطار النظري وما يرجوه ممولو البرنامج. كما أنه يساعد على وضع خطة إجرائية لتنفيذ البرنامج ووضع محكات لتنفيذ كل عنصر من عناصر البرنامج والتأكد من تحققها. بالإضافة إلى أنه على المقوم أن يساعد في وضع أهداف إجرائية للبرنامج يمكن متابعة تطبيقها وقياس مدى تحققها، والمساعدة في تصميم أدوات وطرق التقييم بناء على هذه الأهداف.

لذا فإن التقويم ليس عملية واحدة، وإنما هو مجموعة من العمليات والإجراءات المتتابعة والمتفاعلة نحو تحقيق هدف معين. وتختلف طبيعة هذه العمليات باختلاف تعريف التقويم والنظرية التي يتبناها. وقد أوضحت كالاهان (Callahan,١٩٩٥)، التي تعتبر من أهم المختصين في تقويم برامج الموهوبين، أن تقويم برامج الموهوبين يمكن أن يساعد المربين في تخطيط المنهج، وتحسين التطبيق، والحكم على أثر البرنامج. وتقييم التخطيط يمكن من إعطاء معلومات لتأسيس الاحتياجات، ودمج الخبرات في البرنامج، والفعالية والأثر للجهات الداعمة .

وفيما يختص ببرامج الموهوبين، يجب أن يكون للبرامج فلسفة محددة يستقي منها واضعو البرنامج تخطيطهم له و تعريفهم للموهوبين وأهداف البرنامج ووسائل التعرف على الموهوبين والمتفوقين واختيارهم بالإضافة إلى المنهج المقدم لهم والنواتج المتوقعة. كما يجب ربط الترشيح بالغاية النهائية للبرنامج بحيث يأخذ معدّو البرنامج في الاعتبار مواصفات البرنامج ومتطلباته، عند وضع أساليب الترشيح أو عند تصنيف الطلبة أو تحديد ميولهم. وبناء على ذلك كله يتم تقويم البرنامج.

وقد خطت المملكة العربية السعودية خطوات واسعة في مجال رعاية الموهوبين، كما أنها تأخذ دوراً قيادياً في تقويم برامج الموهوبين بشكل متخصص. ومن ذلك حرص مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين على تقويم برامجها التي تقدمها بصورة دورية. حيث دأبت المؤسسة منذ إنشائها عام ١٤٢٠ هـ على توفير الرعاية للموهوبين والموهوبات من الطلبة بالمملكة العربية السعودية. وتعتبر البرامج الإثرائية الصيفية وسيلة من الوسائل التي اختارتها المؤسسة للكشف عن الطلبة الموهوبين وتقديم الرعاية المناسبة لهم في المجالات العلمية التي تناسب ميولهم واهتماماتهم وإكسابهم مهارات واستراتيجيات التفكير والبحث العلمي بشكل متقدم يراعي ما لديهم من قدرات وإمكانيات، بما يتناسب مع ميولهم واستعداداتهم واهتماماتهم.

و تعقد هذه البرامج في فترة العطلة الصيفية، وتمتد لمدة أربعة أسابيع، يتلقى الطالبات والطلاب أثناءها أنشطة علمية متخصصة ومهارات نوعية متقدمة لتنمية جميع الجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية والبدنية. وتنفذ هذه البرامج بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم والعديد من الجهات الحكومية وغير الحكومية من جامعات وكليات ومؤسسات وشركات رائدة في مجالات مختلفة. وقد وسعت المؤسسة برامجها منذ عام ١٤٢٦ هـ لتشمل الطلبة الموهوبين والموهوبات في المرحلة المتوسطة والثانوية، في مختلف مناطق المملكة وفي اختصاصات متنوعة.

وتشمل الأهداف العامة للبرامج الإثرائية الصيفية لمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين ما يلي:

- استثمار أقصى طاقات الموهوبين وجهودهم في حدود الإمكانات والمدة الزمنية المتاحة؛ وتوجيه هذه الطاقات لخدمة احتياجات المجتمع وتقدمه.
- إثارة الفضول العلمي لدى الطلبة المشاركين والعمل على توجيهها بالطرق التربوية الصحيحة.
- تنمية قدرات الطلبة الكامنة ومساعدتهم للوصول بها إلى أقصى ما يمكن.
- تعزيز مهارات التواصل العلمي والاجتماعي بين الطلبة والمختصين في المجالات المختلفة.
- تنمية جوانب الشخصية لدى الموهوبين (المعرفية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية، والبدنية).

- اكتساب مهارات التعلم الذاتي.
- استخدام مهارات التفكير الناقد والإبداعي بدرجة عالية من الفعالية (دليل البرامج الإثرائية الصيفية بمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، ٢٠٠٦).

مشكلة الدراسة

إن لتقويم البرامج أثر كبير على السياسات والقرارات التي تتخذها المؤسسات والجهات التعليمية، ويختلف هذا الأثر باختلاف نموذج التقويم المستخدم. كما أن تحديد النموذج أو النماذج المستخدمة للتقويم يتم بناء على الأهداف المرجوة من التقويم. و باستعراض دراسات التقويم التي أجريت في مجال الموهوبين عالمياً ومحلياً نجد أنها بحاجة لقدر كبير من التطبيقات والدراسات المقارنة لأساليب التقويم المستخدمة، من حيث نتائج كل منها.

وقد راجع كل من هنساكر وكالاهان (Hunsaker & Callahan, 1993) عدة تقارير تقويم لبرامج الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية (التي تعتبر رائدة في مجالي الموهوبين وتقويم البرامج) والإطار النظري في هذا المجال ووجدا أن المنهجية المستخدمة غير متطورة، وكذلك التقارير، والاستخدامات. ولكنهما أشارا إلى أن بعض تقارير التقويم كانت واعدة حيث استخدمت لتحسين البرامج، واستخدمت مناهج ، ومصادر وأساليب تحليل متعددة، وأشكال تقرير مختلفة.

والمُراجِع للإطار النظري ودراسات تقويم البرامج بعامة في عالمنا العربي، يجد أن هذا المجال لم يحظ بالقدر الكافي من الاهتمام والدراسة، وينطبق ذلك على تقويم برامج الموهوبين. كذلك فإن المتفحص لتقارير التقويم المتاحة يجد أن الكثير منها يفتقر إلى المنهجية المتخصصة في التقويم، وإلى استخدام نماذج واستراتيجيات التقويم المناسبة للحصول على نتائج التقويم المرجوة (الدوسري،٢٠٠٠).

وترى الباحثة أنه لا يوجد اتفاق بين خبراء التقويم حول أفضل نموذج عند إجراء التقويم، حيث إن ذلك يعتمد على أهداف التقويم، وفلسفة المقوم. بل إن بعض المحترفين في هذا المجال تصبح لهم أساليبهم وبصماتهم الخاصة في التقويم، حتى أنهم ليجمعون بين أكثر من نموذج وبين عدة استراتيجيات بما يتفق مع فلسفاتهم وأهدافهم من التقويم. لذا فإن المستفيدين من التقويم،

والباحثين، وصانعي القرار، بحاجة إلى مزيد من الدراسات التي توضح المقصود بالنماذج المستخدمة في التقويم، وكيفية تطبيقها، والفروق الجوهرية بينها خاصة في مجال النتائج المترتبة على التقويم. ومن أهم المجالات التي تستدعي هذا النوع من الدراسات التقويمية المقارنة مجال برامج الموهوبين، لما لهذه البرامج من أثر كبير على الرقي بالمستوى التعليمي ، ولما يخصص لهذه البرامج من ميزانيات وجهود كبيرة.

ويعد نموذج القرارات المتعددة –على سبيل المثال- الأكثر استخداماً في تقويم البرامج التربوية، وهو يفيد الإداريين، حيث يقدم السياق العام والمعلومات المحددة المتعلقة بالمدخلات لتحديد المشكلات واختيار الأسلوب المناسب للتغلب عليها، ومراقبة تنفيذ البرنامج، وجعل المسؤولين مدركين للمشكلات وجوانب القصور، وقادرين على اتخاذ القرارات المستقبلية، كما أنه يساعد على تقييم النواتج وتقديم تقرير عنها للمسؤولين.

وعلى صعيد آخر، ينادي الإصلاح الجديد في تعليم الموهوبين بنظام تربوي يؤكد على اعتبار عدة نماذج للتقويم والنتائج المعتمدة على المعايير والأداء المتميز. وهو يتيح مقارنة الخدمات عبر البرامج، وإعطاء التوجيه اللازم لتطوير البرامج الجديدة. وقبل وضع هذه المعايير، يوضع تصور للبرنامج المثالي الذي ينبغي الوصول إليه. وتمثل المعايير الممارسات المهمة المقبولة لدى المحترفين في مجال تعليم الموهوبين، وترتبط بالتحسن المستمر للمتعلم. ويمكن استخدام هذه المعايير كمؤشرات لقياس فعالية البرامج، ومحكات لتقويم البرامج، وموجهات لتصميمها وتطويرها. ويعتبر نموذج معايير الأداء أساساً للتعرف على الاختلاف بين الأداء المرجو والأداء الفعلي لنشاط البرنامج، وتقديم تغذية راجعة للمسؤلين في جميع مراحل عمليات التقويم لاتخاذ قرارات التعديل المناسبة. وهو يعتبر من أكثر النماذج في تقديم العون فيما يتعلق بمراحل تنفيذ البرنامج من تصميم، وتأسيس، وعمليات، ونواتج (علام، ٢٠٠٥).

ولأن أشهر النماذج أو الأساليب المستخدمة لتقويم برامج التقويم هما النماذج التي تعتمد على القرارات والنماذج التي تعتمد على الأهداف أو المعايير، فإن هذه الدراسة تتناول نموذج القرارات المتعددة مقابل نموذج المعايير وأثرهما على القرارات المتخذة والتعديلات التي تتم على البرامج.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما أهم العوامل التي تؤثر على تطبيق نتائج التقويم؟

٢- كيف يطبق نموذج القرارات المتعددة مقابل نموذج معايير الأداء عند تقويم البرامج الإثرائية للموهوبات؟ وما الأسباب التي تدعو لتطبيق كل منهما؟

٣- ما القرارات التي اتخذت والتعديلات التي أجريت في مجال البرامج الإثرائية للموهوبات نتيجة للتقويم باستخدام نموذج القرارات المتعددة ؟

٤- ما القرارات التي اتخذت والتعديلات التي أجريت في مجال البرامج الإثرائية للموهوبات نتيجة للتقويم باستخدام نموذج معايير الأداء ؟

أهداف الدراسة

تزود هذه الدراسة المستفيدين من التقويم، والباحثين، وصانعي القرار، بدراسة مقارنة توضح المقصود بالنماذج المستخدمة في التقويم، وكيفية تطبيقها، والفروق الجوهرية بينها خاصة في مجال النتائج المترتبة على تقويم برامج الموهوبين. وتركز هذه الدراسة على نموذج القرارات المتعددة مقابل نموذج معايير الأداء، وأثرهما على القرارات المتخذة والتعديلات التي تتم على البرامج. وتهدف إلى:

١- توضيح دور التقويم في تغيير البرامج والسياسات التربوية، وأهم العوامل التي تؤثر على استخدام النتائج.

٢- توضيح كيفية تطبيق بعض نماذج التقويم الشائعة عند تقويم البرامج الإثرائية للموهوبين، وأسباب استخدامها.

توضيح الدور الخاص بنموذج القرارات المتعددة مقابل نموذج معايير الأداء، من حيث تأثير كل منهما على القرارات التي يتخذها صانعوا القرار، و التعديلات التي يقوم بها مدراء البرامج، نتيجة للتقويم.

أهمية الدراسة

يريد كثير من الناس معرفة كيفية تطبيق البرنامج وما ينبغي أن يفعلوه، و نوع النواتج، وكيفية تلبية الأهداف التي وضع لها، وما إذا كان يستحق الكلفة المالية التي صرفت عليه، وهل يجب الاستمرار فيه، أو تغييره، أو إيقافه. وتكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في إلقاء الضوء على نموذجين من نماذج التقويم المهمة، واستخدامها في برامج التقويم، لتوضيح العلاقة بين نوع التقويم والنتائج المرجوة. أما الأهمية التطبيقية فتكمن في توضيح تطبيقات النموذجين لتقويم برامج الموهوبات، وآثار كل منهما.

محددات الدراسة

تتحدد هذه الدراسة بالنماذج المستخدمة، والبرامج التي طبقت عليها، ومدتها الزمنية، حيث طبق نموذج القرارات المتعددة في السنة الأولى لتقويم برنامجيين إثرائيين، بينما طبق نموذج معايير الأداء في السنة الثانية لتقويم كل البرامج الإثرائية المقامة للطالبات بالمملكة والتي قدمتها المؤسسة، وكان منها البرامج التي قومت في السنة السابقة. كما تتحدد الدراسة ونتائجها بطبيعة البرامج والقائمين عليها، و خلفية صانعي القرار ، واختلاف بعض العوامل البيئية في كل من التقويمين (نتيجة لعدم القدرة على التحكم في الظروف الطبيعية للبرامج) . كما تتحدد بخبرة فريق التقويم، حيث شمل الفريق ثلاث مقومات، اشتركت اثنتان منهما في كلا التقويمين، بينما تغيرت الثالثة في تقويم السنة التالية لظروف عملها. تتحدد الدراسة أيضاص بنوعية تقارير التقويم وكيفية توصيل نتائج التقويم ومناقشتها، والأساليب المستخدمة. كما أنه من الضروري الإشارة إلى أن هذه الدراسة تتناول برامج الأقسام النسائية، وذلك لأن فريق التقويم النسائي كان منفصلاً عن فريق التقويم الرجالي.

مصطلحات الدراسة

تقويم البرنامج Program evaluation **:** التقويم يعني تحديد وتوضيح وتطبيق محكات مقبولة بغرض تحديد قيمة الشيء المقيم ونوعيته واستخداماته ومدى تأثيره وأهميته اعتماداً على تلك المحكات (ورذن و ساندرز و فيتزباتريك Worthen, Sanders, and Fitzpatrick, ٢٠٠٤).

وتقويم البرامج التربوية يعني "مجموعة الأنشطة المستخدمة في جمع المعلومات عن العملية وآثار السياسات والبرامج والمناهج والمقررات الدراسية والمعلومات التربوية وغيرها من المواد التعليمية." (جردلر، Gredler, 1996). ويعرف التقويم أيضاً بأنه "تجميع وتحليل منظم للبيانات والمعلومات الضرورية لصنع القرارات. وهو عملية تلجأ إليها معظم المؤسسات لتقويم برامجها منذ بداية تنفيذها وتطبيقها". كما يعرف بأنه "عملية تقييم منظمة لعمليات البرنامج ونواتجه، أو لسياسة معينة يتبناها البرنامج، في ضوء مجموعة من المحكات الصريحة والمضمرة كوسيلة للإسهام في تحسين البرنامج أو السياسة التي يتبناها البرنامج." (الدوسري، ٢٠٠٤).

نموذج التقويم Evaluation model : هو تصور نظري للخطوات اللازمة للتوصل إلى قرار معين بشأن الشيء المراد تقويمه وتقرير ذلك للمعنيين (علام، ٢٠٠٣).

برنامج الموهوبين Gifted program**:** تعرف رابطة الموهوبين The Association of the Gifted (TAG) البرنامج بأنه نظام شامل و متدرج لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات المحددة، ومن المفترض أن يكون مدمجاً في المنهج **(1998).**

التقويم البنائي (أو التكويني) Formative evaluation **:** وهو أنشطة تقويمية تعد لتقدم معلومات ترشد إلى تحسين البرنامج (روسي وآخرون، ٢٠٠٦).

التقويم الختامي (أو التجميعي) Summative evaluation**:** وهو أنشطة تقويمية تقدم لتوفير حكم يلخص جوانب مهمة من أداء البرنامج، على سبيل المثال، تحديد ما إذا كانت بعض الأهداف المعينة قد تحققت بالفعل (المرجع السابق).

استخدام التقويم Utilization of evaluation **:** هو استخدام متخذي القرار وغيرهم من المستفيدين من التقويم لمفاهيم التقويم ولمعطياته ، سواء أكان ذلك على المستوى اليومي لمستوى الإدارة أم كان على مستويات أكثر عموماً مثل مستوى التمويل أو المستوى السياسي (المرجع السابق).

أسئلة التقويم Evaluation questions **:** وهي مجموعة من الأسئلة يطورها المقوم وداعم التقويم، والمستفيدون الآخرون من البرنامج. وتُعرِّف الأسئلة المواضيع التي سوف يبحثها التقويم، وتصاغ هذه الأسئلة بطريقة يمكن الإجابة عنها باستخدام الطرق المتاحة للمقوم بحيث تفيد المستفيدين من التقويم (المرجع السابق).

المساءلة Accountability : مسؤولية هيئة العمل بالبرنامج في تقديم أدلة للمستفيدين والداعمين تفيد بأن البرنامج فعال ومتسق في تغطيته، وخدماته، ومتطلباته القانونية والمالية (المرجع السابق).

المستفيدون Stakeholders : هم أفراد، أو مجموعات، أو منظمات لهم اهتمام عالٍ بمدى جودة عمل البرنامج. على سبيل المثال، أولئك الذين لديهم سلطة اتخاذ القرار بشأن البرنامج، والممولون، والداعمون، والإداريون والموظفون والعملاء والمستفيدون المقصودون (المرجع السابق).

منهجية الدراسة والتقويم

تعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في عرض النظريات والنماذج والمفاهيم والخبرات ونتائج التجارب الميدانية والدراسات في هذا المجال.

سياقات التقويم وبيئته:

أجري قبل هذين التقويمين المستخدمين في الدراسة عدة دراسات لتقويم البرامج الإثرائية الصيفية للموهوبات والموهوبين، ولكنها ركزت على عملية التقييم وليس التقويم، وعلى الجوانب المهنية الخاصة بالموهوبين وليس على التقويم بوصفه عملية كاملة، كما أن نتائج التقويم كانت محصورة على صانعي القرار. وعندما بدا فريق التقويم الذي رئسته الباحثة في سنتي ١٤٢٥-١٤٢٦ هـ، تغيرت ممارسات التقويم نظراً لوجود متخصصين ومتخصصات على مستوى عال في فريق التقويم في مجال الموهبة والتقويم. وقد طبق نموذج القرارات المتعددة في السنة الأولى لتقويم الفريق لبرنامجيين إثرائيين، بينما طبق نموذج معايير الأداء في السنة الثانية لتقويم كل البرامج الإثرائية المقامة للطالبات بالمملكة، وكان منها البرامج التي قومت في السنة السابقة.

وقد أجري التقويمان في ظل اختلاف بعض المتغيرات في كل من التقويمين (نتيجة لعدم القدرة على التحكم في الظروف الطبيعية للبرامج)، حيث شمل الفريق ثلاث مقومات، اشتركت اثنتان منهما في كلا التقويمين، بينما تغيرت الثالثة في تقويم السنة التالية لظروف عملها، كما تم تغيير مدير الإدارة العلمية، مع بقاء المشرف العام على البرامج الإثرائية.

وبالرغم من اختلاف نموذجي التقويم المستخدمين في الدراسة، واختلاف بعض المتغيرات، إلا أن السياق والبيئة التي أجري فيها التقويم والتحليل للنتائج وتوزيع النتائج والتواصل مع فرق البرامج كان متماثلاً إلى حد كبير. لذا أصبحت المقارنة بين التقويمين ممكنة، خاصة مع تكرر بعض البرامج في كل من التقويمين. ولم تستخدم الطرق التقليدية التي تعتمد على حكم المقوم على البرنامج وقيمته، بل اتخذ التقويم شكل العمليات المستمرة للاستفسار، وطريقة التقويم الاستجابي responsive evaluation ، واعتبرت فيها وجهات نظر واهتمامات وقضايا المستفيدين من البرنامج Stakeholders ، وذلك لتحديد الأسئلة والقضايا المهمة للتقويم. كما أن عملية التقويم شملت جميع المستفيدين من أولياء الأمور ورؤساء برامج وطالبات. واستخدم في التقويم قواعد المنهج الكيفي والمنهج الطبيعي، من حيث أن الحقيقة ليست واحدة، بل متعددة وكلية، ويتم بناؤها تدريجياً. بحيث يعكس كل مستفيد بالبرنامج منظوره على عملية التقويم وتفسيره للحقيقة، ويكون دور المقوم هو تصنيف هذه الصور من الحقيقة وذلك لإلقاء الضوء على الظاهرة . وكانت بعض الاختيارات والقرارات تتخذ خلال عملية التقويم، مع وجود المستفيدين لتوجيه ما تلاحظه المقومة، ومن يقابل، وما يتابع من أمور. وقد أشار جوبا ولينكون (١٩٨٩) لضرورة أخذ اعتبارات جميع المنتفعين والنماذج البنائية تحت ما يسمى الجيل الرابع من التقويم، والذي يتناول تحديد المنتفعين وأخذ بناءاتهم والسياق الذي تفهم به، حتى يتم الاتفاق على النتائج، ومعاملة عملية التغيير على أنها دراسة حالة تستخدم فيها أبحاث الفعل للتقويم.

أهداف التقويم:

كان الهدف في كل من التقويمين مساعدة صانعي القرار والمديرين والمشرفات على البرامج في:

الكشف عن مستوى البرامج ومدى نجاحها، ومدى تحقيقها لأهدافها وأهداف المؤسسة، لتحديد مدى استمرارية البرامج.

التعرف على جوانب القوة والضعف بالبرامج لاستخدامها في تطوير البرامج وتحسينها.

تحديد مدى فعالية البرامج من حيث مستوى تطوير قدرات ومهارات الطالبات والمخرجات التعليمية للبرامج.

تصميم التقويم وطرق جمع البيانات:

انقسم كل تقويم إلى قسمين:

أ- تقويم بنائي أو تكويني (Formative evaluation)، و كان يُجري خلال إقامة البرنامج لمتابعة تنفيذ وسير البرنامج، وتم اقتراح التعديلات اللازمة لتحسينه، والمساعدة في حل العقبات التي تعترض البرنامج في حالة وجودها.

ب- تقويم ختامي أو تجميعي (Summative evaluation)، و كان يُجري عند نهاية البرنامج، لتلخيص تفاصيله ومستواه ونتائجه وآثاره وتحديد جودة البرنامج ومدى تحقيقه لأهدافه. وقد وضع فريق التقويم محكات لذلك ، تم استخلاصها من أدبيات المجال وتطبيقاته، ورؤية وأهداف المؤسسة.

واستخدم فريق التقويم في كل من التقويمين مصادر معلومات متنوعة لجمع المعلومات والوصول لفهم عميق لها والتأكد من مصداقيتها، كما استخدم أدوات وأساليب كمية وكيفية لجمع البيانات والمعلومات وتحليلها. وركز كلاهما على المدخلات والعمليات والنواتج.

وقد صُممت جميعها لجمع المعلومات المطلوبة. ومع الاختلاف في بعض ما تضمنته أدوات الملاحظة والمقابلة في التقويم في المرة الأولى عن المرة الثانية ، إلا أن نقاط التركيز والاهتمام كانت واحدة لاتفاق فريق التقويم في المرتين على مواصفات البرنامج الإثرائي الناجح للموهوبات. وقد شملت الأساليب والأدوات ما يلي:

الطرق الكيفية Qualitative methods:

واعتمدت على الزيارات الميدانية للبرنامج، والملاحظات لأنشطة وفعاليات البرنامج، والمقابلات التي تُجرى مع رئيسة البرنامج ومع الهيئة التنفيذية والطالبات وأولياء الأمور ومن له علاقة بالبرنامج، كما يلي:

أ- الزيارات الميدانية Field visits والملاحظة الموجهة Structured observation: وقد أجريت زيارتان -على الأقل- من فريق التقويم، وذلك لمدة يوم دراسي كامل لكل برنامج لملاحظة تطبيق البرنامج وسيره وأداء الطالبات مع مناقشة الملاحظات وتعبئة النموذج الخاص بها . وهذه الطريقة من الطرق الكيفية التي تمكّن المقومين من بناء علاقات جيدة

مع فريق البرنامج والطالبات ومن ثم تسهّل مهمتهن للاطلاع عن كثب على مجريات البرنامج، وجوانب القوة والضعف فيه، ومشكلاته.

ب- المقابلات الموجهة (Structured interviews): وكانت مع رئيسة البرنامج والمدربات والإداريات وبعض أمهات الطالبات، حيث كانت تؤخذ آراء الأفراد ذوي الصلة بالبرنامج. وهي من الأدوات الكيفية التي تميزت بترك المجال مفتوحاً أمام الشخص الآخر لإبداء وجهة نظره عن البرنامج والتعبير عن تجربته بحرية والعقبات التي واجهها والاقتراحات حول البرنامج.

ج- مجموعات المناقشة (Focus groups): وكانت مع الطالبات لسؤالهن عن البرنامج. وتعتبر هذه الطريقة من أفضل الطرق الكيفية لتقويم البرنامج، حيث يمكن أن تظهر جوانب لا يمكن قياسها بالطرق الكمية التقليدية.

د- تحليل سجلات وتقارير فريق البرنامج : وذلك بشكل إجمالي للتعرف على محتوى المنهج المقدم وجميع ما يختص بتنفيذ وتوثيق البرنامج.

١- الطرق الكمية Quantitative methods:

واعتمدت على الاستبانات، وذلك للطالبات والمدربات والمقومات للبرنامج وأولياء الأمور، لقياس مدى الرضى عن البرنامج ومدى مناسبته من حيث الخطة العامة للبرنامج، ومكانه، وإمكانات البيئة، ومحتواه، والقائمين على تنفيذ الفعاليات، وتفاعل الطالبات مع أنشطة البرنامج. وشكلت هذه الجوانب الأبعاد الأساسية للاستبانات. واحتوى كل بعد على عدة بنود، حيث طلب من كل مستجيبة التعبير عن رأيها في مدى مناسبة البرنامج على مقياس من ١ إلى ٥ درجات، بحيث تشير الدرجة ٥ إلى مناسب جداً و ٤ إلى مناسب و٣ إلى غير متأكد و ٢ إلى غير مناسب و ١ إلى غير مناسب على الإطلاق.

وقد سجّلت استجابات الطالبات والمدربات أسبوعياً (بطريقة عادية في السنة الأولى وبطريقة إلكترونية في السنة الثانية) للتقويم البنائي . ثم سجلت استجاباتهن على استبيان التقويم النهائي بعد الأسبوع الأخير من البرنامج، بينما جمعت استجابات أولياء الأمور بعد الأسبوع الأخير. وجمعت استجابات مقومات البرنامج على مرحلتين، في الأسبوعين الثاني والرابع تقريباً .

وقد أجري تحليل كيفي للمعلومات التي تم استقاؤها من المقابلات ومجموعات المناقشة والملاحظات والجزء الكتابي من الاستبانات والسجلات واستخلصت الموضوعات الرئيسة فيها. كما أجري تحليل إحصائي كمي للاستبانات استخرجت فيه المتوسطات والانحرافات المعيارية للاستجابات. وقد تم جمع وتحليل البيانات واستخلاص النتائج.

الخلفية النظرية

البرامج الإثرائية للموهوبين

يمكن التعرف على مواهب الطلبة وتطويرها في أربعة مجالات: (١) المجال الأكاديمي ويشمل العلوم والرياضيات واللغة والدراسات الاجتماعية، (٢) المجال الفني، ويشمل التعبير الحركي والموسيقى والدراما والتصوير الضوئي والفنون التشكيلية، (٣) المجال المهني-التقني، ويشمل الاقتصاد المنزلي والتجارة والأعمال المكتبية والزراعة وتقنية الحاسب، (٤) المجال الشخصي، ويشمل القيادة والخدمات الإنسانية. وفي المرحلتين المتوسطة والثانوية (والتي هي محور البرامج الصيفية الإثرائية في مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهوبين) فإن الحاجة ملحة لأن يكون البرنامج متجاوباً مع احتياجات الطالبة الموهوبة وقدراتها التي تظهر في هذه الفترة بشكل ملح. والهدف الرئيس من البرامج الإثرائية للموهوبات في هذه المرحلة هو التركيز على تشجيع الطالبات على تحدي أنفسهن ليصبحن ذوات دافعية عالية للتعلم الذاتي. وليصبحن منتجات للمعلومات ومبدعات للأعمال الفنية و الخدماتية للمجتمع. ولتغطية احتياجات الموهوبات الواسعة، فلا بد من أن يشتمل الإطار العام للمنهج على العناصر الضرورية التالية: مهارات الدافعية، ومهارات القيادة، ومهارات الشخصية والاتصال، ومهارات حل المشكلات، ومهارات اتخاذ القرارات، ومهارات التفكير الإبداعي والناقد، ومهارات التنظيم والإدارة، ومهارات البحث والدراسة المستقلة، والمحتويات الخاصة والمساعدة على الاكتشاف المهني.

وتوضح رابطة الموهوبين TAG أن البرنامج الفعال للموهوبين ينبغي أن يشتمل على العناصر التالية: (١) تقييم احتياجات الطلاب، (٢) تعريف للطلبة المستفيدين من البرنامج، (٣) طرق التعرف على الطلاب، (٤) أهداف البرنامج، (٥) شكل البرنامج وتنظيمه، (٦) اختيار هيئة العمل وتدريبهم، (٧) تطوير المناهج، (٨) تقويم البرنامج :

تقييم الاحتياجات: يجب أن يستجيب البرنامج للاحتياجات التربوية للطلاب. وأول خطوة يجب أن تتخذ في البرنامج هي جمع البيانات عن احتياجات الطلبة التعليمية والمصادر التعليمية المتوفرة واتجاهات المجتمع ومهارات المدربين.

تعريف بالطلبة المستفيدين من البرنامج: التعريف الواضح المحدد لمجتمع الطلبة المقصود بالخدمة هو أساس البرنامج. ويجب أن يبنى على معلومات مستخلصة من تقييم احتياجات الطلبة والمجتمع المحلي. ويجب أن يأخذ في الاعتبار القدرات والصفات الخاصة التي تكون لدى الموهوب، كما يمكن أن يبنى على النظرة التعددية للذكاء.

طرق التعرف على الطلاب: هدف عملية التحديد للموهوب هو التعرف على الطلبة الذين لا يفي المنهج المدرسي العادي باحتياجاتهم، وتقييم احتياجاتهم التربوية، وإمدادهم بالبرنامج المناسب. ولابد أن تكون طرق التحديد والترشيح متسقة مع التعريف المعتمد وأن تقيس قدرات متنوعة. وللتحديد عدة مراحل يمكن أن تصور في شكل هرمي قاعدته هي جميع طلاب المدرسة ويقال لهذه المرحلة مرحلة المسح، وقمة الهرم تمثل الطلبة المشاركين في البرنامج وهي مرحلة الترشيح والفرز. وهناك عدة أدوات وطرق ترشيح تستخدم من أسفل إلى أعلى الهرم مثل سجلات وملفات عمل الطالب، وتوصيات الآباء والمدرسين، والدلائل المشاهدة، ومنتجات الطالب، والاختبارات الجماعية والفردية خلال السنة الدراسية.

أهداف البرنامج: يجب أن تكون مكتوبة بشكل سياسات واضحة ومفهومة. وأن تتضمن ما سيفعل للاستجابة لاحتياجات مجتمع الطلبة المقصود بالخدمة وأن تربط بالنتائج المرجوة. النواتج أيضاً يجب أن تعكس احتياجات الطلبة التي تم تقييمها. و يجب أن تحتوي خطة البرنامج على الأهداف العامة والخاصة وأنشطة البرنامج.

شكل وتنظيم البرنامج: ويرتبط بكيفية تجميع الطلبة للتدريب، والمسؤول عن البرنامج والإدارة. وهو أيضاً يعتمد على تقييم الاحتياجات للطلبة الذين يخدمهم البرنامج . واختيار شكل وتنظيم البرنامج يعتمد أيضاً على تقييم الاحتياجات. كما يعتمد شكل البرنامج على قرارات معقدة تتصل بالأسلوب الفعال الموصل للخدمات التعليمية بالإضافة إلى الاعتبارات المالية.

اختيار هيئة العمل وتدريبهم: يعتبر اختيار وتدريب المدربين غاية في الأهمية لنجاح أو فشل برامج ذوي القدرات العالية. بالرغم من عدم وجود مواصفات محددة لمقدمي هذه البرامج إلا

أن الأبحاث أجمعت على أنه من الضروري أن يكون لدى المدرب فهم واضح لهؤلاء الطلاب. ويمكن أن يشارك المدرب بشكل أساسي في تطوير المنهج إذا تم اختياره قبل وضع المنهج، لأن المدرب يمكن أن يشكل نموذج تدريب فعال وتعاوني مع المدربين الجدد وهذا يتماشى مع طبيعة برامج الموهوبين الناجحة.

تطوير المنهج: يحتوي البرنامج الفعال على مدى واسع وتتابع، ويُبنى عادة على احتياجات الطلاب المستهدفين. ويعتبر تمييز المنهج من حيث العمليات والمحتوى والمخرجات، التي تتناسب مع احتياجات كل طالب وقدراته واهتماماته، من أهم عناصر نجاح هذه البرامج.

تقويم البرنامج: يعتبر عنصر التقويم مهماً جداً حيث إنه يساعد في إعادة تقييم احتياجات الطلبة وتحديد الفعالية والتأثير لعناصر البرنامج. ويجب أن يشمل التقويم كلاً من التقويم التكويني (المستمر) والختامي (المخرجات النهائية). ويتيح التقويم للقائمين على البرنامج فرصة التعديل المرحلي والإجابة على أسئلة مثل: "هل يؤدي هذا البرنامج ما نوده أن يؤديه؟".

تقويم برامج الموهوبين

هناك طرق عديدة لتقويم البرامج، وبخاصة برامج الموهوبين. ومن طرق التقويم تلك التي تركّز على القرارات(Management-Oriented Evaluation) والتي تتضمن تعاون المقوّم مع الإداريين لتحديد القرارات التي يجب أن يتخذها الإداري وجمع معلومات كافية عن المحاسن والمساويء المتصلة بكل قرار بديل، وذلك بغرض الوصول إلى حكم مبني على محكات محددة (كالاهان وكالدويل Callahan & Caldwell ,1986 ، وماك كولتش McCulloch , 2001) . ومن أهم هذه النماذج ما يعرف باسم نموذج القرارات المتعددة لتقويم السياق والمدخلات والعمليات والنواتج Context, Input, Process, Product - CIPP Evaluation Model الذي أوجده دانيال ستافلبيم (Daniel Stufflebeam , 1971 ,19 ٨٣) و الذي يَعتبر أن أهم أهداف التقويم هو تزويد صانعي القرار بالمعلومات المهمة التي تساعدهم على اتخاذ القرارت ، وتحديد المسئوليات ، والمساعدة على فهم استراتيجيات البرنامج والأهداف التي يراد تقييمها. وقد قدمت سيلفيا ريم Sylvia Rimm نموذجاً لتقويم برامج الموهوبين ، خاصة برامج الإثراء (ديفيس و ريم Davis & Rimm, 1998) يعتمد على نموذج القرارات المتعددة. وقد راجع

ميللر (Miller, 1991) طرق التقويم المستخدمة لبرامج الموهوبين واستنتج أن التطبيقات والتعريفات وتوابع التقويم تختلف، وأن ذلك ناتج عن تخطيط مركزي واختلاف المؤسسات، وقد اقترح معايير للتقويم.

أما توملينسون وكالاهان (Tomlinson & Callahan, 1994) فقد قدما خلفية نظرية عن تقويم برامج الموهوبين والممارسات الحديثة في المجال ومراحل التقويم. وقد راجع هنساكر وكالاهان (Hunsaker & Callahan, 1993) تقارير تقويم برامج الموهوبين والإطار النظري ووجدا أن المنهجية المستخدمة غير متطورة، وكذلك التقارير، والاستخدامات، ولكن بعض تقارير التقويم كانت واعدة حيث استخدمت لتحسين البرامج، واستخدمت مناهج ، ومصادر وأساليب تحليل متعددة، وأشكال تقرير مختلفة.

وقد أكدت كالاهان وزملاؤها (Callahan, et al., 1995) على ضرورة تعدد أدوات التقييم وجمع البيانات ، وعلى توزيع تقارير التقويم وفيها التوصيات المناسبة. كما أكدت كالاهان وآخرون (Callahan, et al., 2003) وكالاهان وكالدويل (1995) على ضرورة العمل مع القائمين على البرامج لتحديد الأولويات، وأن برامج الموهوبين الناجحة يجب أن يكون لديها فلسفة وتعريف للموهوب تقود عملية اتخاذ القرارات وتتجاوب مع الاحتياجات المختلفة للطلاب. وأن يكون لديها طرق ترشيح واختيار للطلاب، ولديها أساليب تقييم جيدة وقواعد بيانات. ووضحا أن تقويم البرنامج ينبغي أن يشمل الطرق الكيفية والكمية مدمجة. كما أشارا إلى أهمية الطرق الكيفية في التعرف على البرامج وفهمها والتفاعل بينها. وأشارا إلى أن الطرق الكيفية لم تطبق بشكل واسع في تقويم برامج الموهوبين. كما أكد هنساكر (Hunsaker, 2000) أهمية توثيق ونشر نتائج التقويم. ويشير مون وزملاؤه (Moon, et al., 1995) إلى ضرورة تزويد معلومات للعامة عن البرنامج بالتقويم.

أهم نماذج واستراتيجيات تقويم البرامج Program Evaluation Models:

إن نموذج التقويم هو تصور نظري للخطوات اللازمة للتوصل إلى قرار معين بشأن الشيء المراد تقويمه وتقرير ذلك للمعنيين. ويعرف تقويم البرنامج بأنه "عملية تقييم منظمة لعمليات البرنامج ونواتجه، أو لسياسة معينة يتبناها البرنامج، في ضوء مجموعة من المحكات

الصريحة والمضمرة كوسيلة للإسهام في تحسين البرنامج أو السياسة التي يتبناها البرنامج." (الدوسري، ٢٠٠٤).

وهناك خمسة عناصر في تعريف التقويم. العنصر الأول هو أن التقويم عملية تقييم منظم Systematic assessment ، والعنصر الثاني والثالث يشيران إلى تركيز الاستقصاء على عمليات البرنامج ونواتجه، أما العنصر الرابع فهو تعريف وتحديد معايير Standards للتقويم بغرض المقارنة حيث تقارن الأدلة المتعلقة بالعمليات والنواتج بالتوقعات، سواء أهداف واضعي البرنامج أو الممولين له ومديريه والمشاركين للحكم على أهلية البرنامج. أما العنصر الخامس فهو الغرض الذي تم من أجله التقويم، كالإسهام في تحسين البرنامج والسياسة المتبعة (المرجع السابق).

وهناك عدة استراتيجيات ونماذج لتقويم البرامج. ولا يوجد نموذج يناسب برنامجاً دون آخر، كما لا يوجد اتفاق بين خبراء التقويم حول أفضل نموذج عند إجراء التقويم، ولكن اختيار النموذج يعتمد على أهداف التقويم (علام، ٢٠٠٣). ويمكن تصنيف أهم استراتيجيات ونماذج تقويم البرامج كما يلي:

١) استراتيجيات ونماذج تركز على تحقيق الأهداف Objectives-Oriented Evaluation Models:

وهي نماذج الجيل الثاني للتقويم، وشاعت حتى أواخر الخمسينات الميلادية من القرن الماضي. وهي تختلف عن الجيل الأول من نماذج التقويم التي ركزت على قضايا القياس. وهذه النماذج تصف الاختلاف بين الأداء والأهداف المحددة للبرنامج، وتهتم بدرجة تحقيق البرنامج لأهدافه (تايلور، ١٩٣٠ ,Tylor). ومن أهم النماذج والاستراتيجيات التي تندرج تحتها نموذج هاموند Hammond (١٩٧٣)، و متفسل ومايكل Metfessel and Michael (1967)، و بروفاس Provus (١٩٧١) (ورذن و ساندرز و فيتزباتريك، ٢٠٠٤).

٢) استراتيجيات ونماذج تركز على الأحكام Judicial-Oriented Evaluation Models:

وهي بداية الجيل الثالث للتقويم ، حيث لم يعد كافياً التعرف على الاختلافات بين الأداء والأهداف. فبحلول عام ١٩٦٧ بدأ خبراء التقويم في تصميم نماذج متعددة تركز على الأحكام،

حيث استند بعضها إلى محكات داخلية والبعض على محكات خارجية. ومن هذه النماذج نموذج سكريفن Scriven للتقويم غير المقيد بالأهداف Goal-Free Evaluation (١٩٧٢)،و نموذج المسارات المقارنة ، ونموذج ستاكٍ Stake للملامح العامة: الوصف والحكم، ونموذجه للتقويم الاستجابي Responsive Evaluation Model (ورذن و ساندرز و فيتزباتريك، ٢٠٠٤)

٣) استراتيجيات ونماذج تركز على تيسير القرارات Management-Oriented Evaluation Models:

وهي من الجيل الثالث من نماذج التقويم التي ركزت على عمليات صنع القرار التي ينبغي أن تظهر في كافة مستويات تطبيق البرنامج. وهي امتداد للمجموعة الثانية التي تهتم بمدى تحقق الأهداف، غير أنها تضيف أهمية تقديم العون لصناع القرار وتيسير مهامهم. ومن هذه النماذج نموذج ستافلبيم (١٩٦٩) المعروف بنموذج القرارات المتعددة، ونموذج ألكين Alkin لمركز دراسات التقويم.

٤) استراتيجيات ونماذج تركز على التقويم الكيفي Qualitative Evaluation Models:

وهي الجيل الرابع من نماذج التقويم، والتي أصبحت تركز على الوصف والتفسير بدلاً من التركيز على القياس والتنبؤ، ودور المقوم فيها تفسيري، حيث يصبح مشاركاً في التقويم وليس ضابطاً له ويقوم بدور وسيط التغير النشط. واسترشدت هذه النماذج بالنموذج الإنشائي البنائي constructivist الذي يفترض المنظور النسبي للحقيقة. وتعتمد منهجيته على السياق العام الذي يجرى فيه التقويم ويكون كيفياً qualitative . ومن أهم هذه النماذج نموذج بارليت وهاميلتون (١٩٧٥)،و استراتيجية التقويم للتنوير Illuminative Evaluation، واستراتيجية التقويم الطبيعي Naturalistic Evaluation ، واستراتيجية التقويم التعاملي، واستراتيجية التقويم الدفاعي (جردلر، ١٩٩٦). وفيما يلي تفصيل للنموذجين المستخدمين في هذه الدراسة:

أولاً: نموذج تقويم القرارات المتعددة للسياق والمدخلات والعمليات والنواتج:

Context, Input, Process, and Product (CIPP) Evaluation Model

وهو أحد نماذج التقويم التي ترتكز على تيسير القرارات. وكانت بدايات ظهوره من عام ١٩٦٦ بواسطة ستافلبيم Stufflebeam ، و نشر عام ١٩٦٩ ، وأصبح من أربعة مكونات عام ١٩٧١ (ستافلبيم وآخرون ,Stufflebeam, et al. , 1971) ، ثم عدل ليشمل التقويم البنائي والختامي بواسطة ستافلبيم وشينكفيلد (Stufflebeam and Shinkfeld, 1985)، ثم في التعديل الأخير، قُسم عنصر النواتج إلى أربع أجزاء لتقييم الأهداف طويلة المدى (ستافلبيم ، 2000, 2002 ,Stufflebeam). وقد وضع بشكل شامل لتقويم البرامج، بهدف مساعدة المربين في تخطيط وتنفيذ عمليات تقويم المشروعات التربوية بالمدارس الأمريكية التي تمولها الحكومة. وصمم ليكون إطاراً مرجعياً ليرشد أنشطة التقويم بحيث تكون متكاملة وترشد جهود التغيير والتطوير وما تتطلبه القرارات من معلومات، وتساعد في توفير المعلومات المناسبة للأطراف المعنية في المستويات التنظيمية المختلفة، للاسترشاد بها في إصدار أحكام تتعلق ببدائل القرارات.

ونموذج تقويم القرارات المتعددة ليس كالجيل الأول من نماذج التقويم التي ركزت على قضايا القياس، أو كالجيل الثاني من نماذج التقويم التي ركزت على جوانب القوة والضعف فيما يتعلق بالأهداف، بل من الجيل الثالث من نماذج التقويم التي ركزت على عمليات صنع القرار التي ينبغي أن تظهر في كافة مستويات تطبيق البرنامج، وبشكل بنائي، وتدعم تحسين البرنامج. ويعتمد هذا النموذج على فرضين: الأول، هو أن التقويم يلعب دوراً أساسياً في التغيير والتخطيط له، وثانياً، أن التقويم جزء رئيس من البرنامج.

ويهدف النموذج إلى تزويد خدمات تقويم مستمر للمديرين وصناع القرار، للمساعدة في وضع البدائل، وهو يسعى للتحسين لا للإثبات. والسبب الرئيس لتطبيق نموذج القرارات المتعددة هو تزويد صانعي القرار بالمعلومات المهمة، وللتمكين من تحقيق المساءلة accountability، وبشكل كامل، وكذلك فهم استراتيجيات البرنامج ومكوناته. وتكمن أهمية هذا النموذج في أنه يوفر النظرة الكلية للبرنامج ويمكن من فحصه العميق. ويصنف القرارات التربوية إلى أربعة أقسام كل منها هو تقويم يمكن أن ينفذ بشكل مستقل، أو بشكل متتابع، وهي:

قرارات التخطيط: وتركز على التحسين المرجو وذلك بتحديد الأهداف الرئيسة، والأهداف الإجرائية للبرنامج.

قرارات البرمجة: وتحدد الإجراءات، والمشاركين، والتسهيلات، والموارد، والجدولة الزمنية لتنفيذ البرنامج الذي تم تصميم خطته.

قرارات التنفيذ: وتشكل القرارات التي توجه أنشطة البرنامج.

قرارات إعادة الدورة: وتشمل القرارات المتعلقة بإنهاء البرنامج، أو اعتماده، أو إجراء تغييرات جوهرية عليه أو على بعض مكوناته.

واقترح ستافلبيم أربعة أنواع من التقويم تناظر أنواع القرارات الأربع السابقة، كالتالي:

تقويم السياق Context Evaluation :

وهو أساس لتحديد أهداف البرنامج والظروف المحيطة به. ويخدم التخطيط للقرارات، حيث إن تحديد الاحتياجات التي يجب أن تخدم في البرنامج يساعد على تحديد أهداف ذلك البرنامج. ويستخدم للتعريف بالبيئة التي سيجري تنفيذ البرنامج في إطارها، والكشف عن احتياجات الأطراف المتعددة، وتوضيح المشكلات والأهداف، وحدود الموارد المالية للبرنامج، وكفاءات الأفراد الذين سيقومون بالتنفيذ للبرنامج. وهذه المعلومات تيسر صنع القرارات التي تتعلق بالتخطيط الشامل للبرنامج وتعديل أهدافه. ويحتاج لاستخدام أساليب تقييم الاحتياجات وتحليل المهام وبعض الأساليب الكيفية. و يجيب عن تساؤلات مثل:

هل ينبغي تقديم مثل هذا البرنامج؟

ما الفئات التي سوف تستفيد من البرنامج؟

هل المجتمع المحلي في حاجة للبرنامج؟

ما الأهداف الممكنة التي يسعى البرنامج لتحقيقها وما محتواه؟

٢. تقويم المدخلات Input Evaluation :

ويهتم بتقديم معلومات تتعلق بإمكانات وموارد الجهة التي سيوكل إليها تنفيذ البرنامج، والاستراتيجيات البديلة للتنفيذ وتقييمها من حيث التكلفة والمنفعة والمدة الزمنية والعقبات الممكنة،

وتحديد الخطط التي تكون أكثر ملاءمة للاحتياجات لتصميم طرق تنفيذ البرامج. وهو يخدم اتخاذ القرارات. وتمكن هذه المعلومات صانع القرار من الاختيار بين البدائل المطروحة من حيث تحقيقها للأهداف، ويؤدي إلى تحديد الإجراءات والتسهيلات والأجهزة والأدوات والعاملين والميزانية والمواد التدريبية والجدول الزمني، والتغلب على المشكلات التي تم تحديدها في السياق. ويستخدم فيه تحليل الموارد، ومقارنة الحلول الممكنة للمشكلات. وهو يجيب عن تساؤلات مثل:

ما الاستراتيجيات المعمول بها حالياً، و التي يمكن توظيفها في تحقيق أهداف البرنامج؟

ما الإجراءات المحددة المطلوبة لتنفيذ استراتيجية معينة؟

ما الخصائص والاستراتيجيات البديلة؟

٣. تقويم العمليات Process Evaluation :

وهو يقوم بدور التقويم البنائي للبرنامج، وتجمع فيه بيانات عن سير البرنامج أو عملياته، والعلاقات التفاعلية بين الأفراد، وأنماط العمل، و مدى ملاءمة موقع التنفيذ، و مدى كفاية الإمكانات المادية والموارد المالية والأنشطة المساندة. وهو يخدم تطبيق القرارت، من حيث الكشف عن جوانب القصور أثناء تنفيذ البرنامج، وما إذا كان البرنامج يجري تنفيذه كما هو مخطط له . كما أنه يقدم تغذية راجعة للمسؤلين بالبرنامج من أجل الضبط الكيفي للخطط والإجراءات لكي يتخذوا القرارات الصائبة لتحسين البرنامج. ويتطلب توافر أساليب وأدوات تلقي الضوء على تنفيذ البرنامج مثل الملاحظة، والمقابلة، ومقاييس التقدير، وقوائم المراجعة، وسجلات الأحداث اليومية، ومذكرات الاجتماعات، والاستماع للمواقف غير الرسمية، والتواصل مع القائمين على البرنامج. وتجميع البيانات بشكل منتظم وتحليلها بصورة دورية، وتقديمها للمسؤلين عن البرنامج. كما أنه يساعد في فهم نواتج البرنامج. وهو يجيب عن تساؤلات مثل:

هل البرنامج يسير وفقاً للجدول الزمني؟

ما مدى جودة تطبيق البرنامج؟

هل التسهيلات والمواد تستخدم استخداماً رشيدا ومناسباً؟

ما العوائق التي تهدد نجاح البرنامج؟

ما التغييرات التي يحتاجها البرنامج؟

٤. تقويم النواتج Product Evaluation :

وهو يقوم بدور التقويم الختامي للبرنامج، ويهدف لتحديد مدى تحقق الغرض من البرنامج وأهدافه، وربط ذلك بالسياق والمدخلات والعمليات عند قياس وتفسير النواتج. وهو يخدم مراجعة القرارت، ويستخدم لتحديد فاعلية البرنامج بناء على محكات مطلقة أو نسبية محددة مسبقاً. ومن الأساليب المستخدمة قياس إنجازات الطلبة والمسح التتابعي، ومسح توجهات العاملين والمشرفين. ويستخدم مسح المهارات، ومقاييس الرضا عن العمل، والاستبانات التي تقدم مؤشرات عن فاعلية البرنامج. ويمكن استخدام التصميمات التجريبية لمقارنة الفعالية بين البرامج المقامة أو نواتج البرنامج مع قيياسات في مجالات تقويم أخرى. و يجيب تقويم النواتج عن تساؤلات مثل:

هل تحققت أهداف البرنامج؟

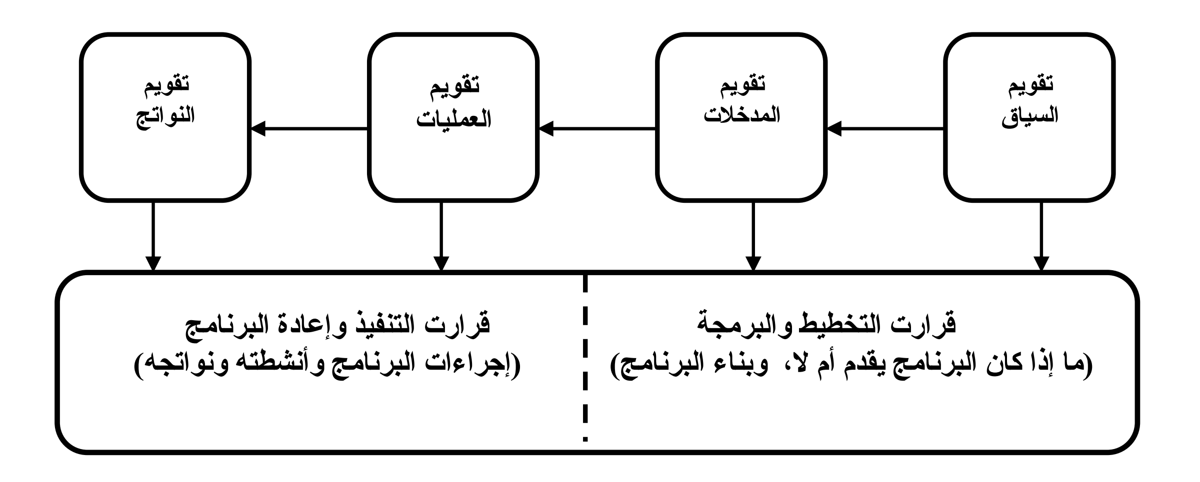
ما النتائج التي تم الحصول عليها؟

ما العلاقة بين المواصفات الإجرائية للبرنامج ونواتجه الفعلية؟

ما مدى تحقيق البرنامج للاحتياجات المختلفة للطلبة؟

ما الإسهام البعيد المدى للبرنامج؟

وقد ميز ستافلبيم بين التقويم البنائي والذي يهدف إلى صنع القرارات وتحسين مكونات البرنامج، وبين التقويم الختامي والذي يهدف إلى المساءلة Accountability ويُستند إلى نتائجه في المساءلة. وبنى على ذلك التساؤلات المطروحة، وكيفية الحصول على البيانات، وكيفية كتابة تقرير عن هذه المعلومات. والشكل رقم (٢) يوضح ارتباط الأربعة أنواع من التقويم وما يناظرها من أنواع القرارات الأربع.



الشكل رقم (١)
يوضح ارتباط الأنواع الأربع للتقويم بما يناظرها من أنواع القرارات

ثانياً: النموذج القائم على تحديد معايير لمستوى الأداء

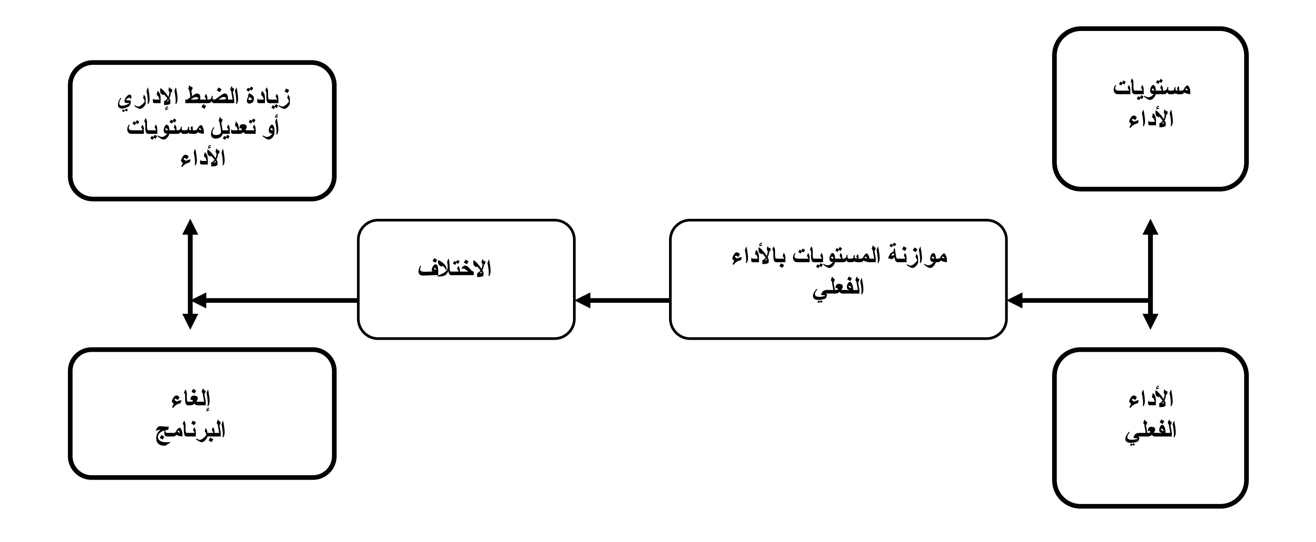
يرتبط هذا النموذج بمدخلين أساسيين، أحدهما استخدام المعايير لتقويم الأداء والآخر نموذج تقويم المواءمة Discrepancy Evaluation Model أحد نماذج التقويم التي ترتكز على تحقيق الأهداف.

وقد اقترح بروفس (١٩٧١ ، ١٩٦٩) نموذج تقويم المواءمة كوسيلة منظمة لتقويم البرامج. وهو قائم على مقارنة الأداء الفعلي بمستويات موضوعية يتم تحديدها قبل البدء في تنفيذ البرنامج. لذا يسمى "نموذج التقويم المبني على المواءمة بين الأداء الفعلي والمستويات الطلوبة". ويعرف بروفاس (١٩٧١) التقويم بأنه عملية تعريف وتحديد مستويات الأداء والتعرف على أوجه الاختلاف بين بعض جوانب الأداء في البرنامج وبين مستويات الأداء في هذه الجوانب، واستخدام هذه المعلومات لتغيير الأداء أو لتغيير المستويات المطلوبة لهذا الأداء. وهذا النموذج يعتمد على أنه بدون تحديد مستوى معين أو توقع معين يقارن أداء الأداء تصبح عملية التقويم غير ممكنة.

ووضع برفاس نموذجه للمواءمة استناداً على أن التقويم يتضمن مقارنة الأداء بالمستويات (أو المعايير). ونظراً لأنه كان يعمل مديراً للبحث في إدارة التعليم العام في بتسبرج، فقد ركز اهتمامه على أن يسهم نموذجه في زيادة فهم المسؤلين الإداريين وضمان عدم فشل البرنامج. فهو

يرى أن عملية إدارة المعلومات information management بصورة مستمرة تسهم في تحسين البرنامج، كذلك تقويم البرامج تقويماً مناسباً في كل مرحلة من مراحلها لكي لا يكون هناك هدر في الإنفاق (علام، ٢٠٠٣).

ويعتمد تحديد المستويات على خبرة وقيم المسؤلين عن البرنامج، مع الاستعانة بأسس تحليل النظم، حيث يتضمن المدخلات، والعمليات، والمخرجات المتوقعة، وتحديد العلاقات القائمة بينها. وإذا كان الأداء أقل من المطلوب يتم التغيير عن طريق إعادة تصميم المستويات غير الواقعية للأداء، وزيادة الضبط الإداري بغرض التحكم بصورة أفضل في أداء البرنامج، أو إلغاء البرنامج. واستخدام المعلومات يؤدي إلى قرار معين، من إجراء تعديلات في الضبط الإداري، أو العمليات ، أو المستويات، أو إلغاء البرنامج إذا كان الاختلاف كبيراً. والشكل رقم (١) يوضح ذلك.



الشكل رقم (٢)

يوضح نموذج تقويم المواءمة Discrepancy Evaluation Model

وهناك خمس مراحل للتقويم بنموذج المواءمة، ينبغي أن تشتمل خطة التقويم عليها، ويتم الانتقال بينها تدريجياً أثناء تنفيذ البرنامج:

تقويم التصميم Design Evaluation :

ويتضمن تقدير كفاية تصميم البرنامج من حيث الأساس النظري، ومقابلة التصميم لاحتياجات المجتمع، وتكامل التصميم واتساقه داخلياً. والمهتم الأول بهذا الجانب هو الهيئة الإدارية للبرنامج.

تقويم الإعداد للبدء في التنفيذ Installation Evaluation :

ويهدف لتحديد ما إذا كان البرنامج قد تم إعداده للتنفيذ وفقاً للخطة أو التصميم الموضوع، ويتضمن التحقق من الأجهزة، والمواد، والوقت، وإعداد العاملين، والخطة.

تقويم العمليات Process Evaluation :

وهو بمثابة مراقبة مستمرة لإنجاز أهداف البرنامج الأساسية، والعلاقة بين الغمليات والأهداف. وهو يساعد في التنفيذ، وتحسين البرنامج إذا كان ما يزال في مرحلة البناء.

تقويم النواتج Product Evaluation :

ويهدف إلى تقدير مدى تحقيق البرنامج لأهدافه النهائية . ويمكن استخدام أحد التصميمات التجريبية، كما يمكن تحديد الأنشطة الناجحة في البرنامج، وتحديد العوامل التي أدت إلى القصور.

تحليل عائد التكلفة Cost-Benefit Analysis :

وهو يتطلب موازنة عائد تكلفة البرنامج بعائد تكلفة برنامج آخر مناظر له، له نفس الخصائص.

إصلاح التعليم بتحديد معايير لمستوى الأداء

تمثل معايير مستوى الأداء Standards الممارسات المهمة المقبولة لدى المحترفين في مجال تعليم الموهوبين، وترتبط بالتحسن المستمر للمتعلم. ويمكن استخدام هذه المعايير كؤشرات لقياس فعالية البرنامج، ومحكات لتقويم البرنامج، وموجهات لتصميم البرامج وتطويرها. ويعرف ورذن وساندرز وفيتزباتريك (1997) معيار تحديد المستوى ، بأنه مستوى محدد للأداء مبني على محك محدد سابقاً يجب تحصيله، للتأكد من نجاح البرنامج. وهو يحدد دليلاً لما يقاس ولتعديل البرنامج تبعاً له. كما يتيح تقويم البرامج، ومقارنة الخدمات عبر البرامج، وإعطاء التوجيه اللازم

لتطوير البرامج الجديدة. ولذا فقبل وضع المعايير، يوضع تصور للبرنامج المثالي الذي ينبغي الوصول له.

وقد أوضحت آفن (Aven , ٢٠٠١) و فان تاسل باسكا (Van Tassel-Baska,٢٠٠٠) أن برامج الموهوبين يجب أن تخطط بعناية وأنه حتى البرامج التي تجرى ولسنوات عديدة ينبغي إعادة النظر في بنائها واتفاقها مع المعايير والنظريات الحديثة. ونادى أصحاب الإصلاح الجديد في تعليم الموهوبين بنظام تربوي للإصلاح، و بخاصة النتائج المعتمدة على المعايير، وباعتبار عدة نماذج للتقويم، بالإضافة للنماذج التقليدية المعتمدة على الأهداف التي تقارن الغايات والأهداف المقصودة من البرنامج بالمطبقة، مثل نموذج بروفاس الذي يركز على الاختلاف بين أهداف البرنامج وما حصله البرنامج واقعياً ، ونموذج القرارات المتعددة CIPP. ووضحوا أن كل هذه النماذج التقليدية يجري تطبيقها، والمعلومات التي نحصل عليها منها تزيد وظيفة القرارات والتحسين للبرامج. أما البرامج التي تحتوي على منتفعين متعددين ولها نتائج متعددة فقد تستدعي طرقاً تقويمية متعددة.

ومن الطرق التي نادى بها مقومو برامج الموهوبين هو التأكد من مستوى البرامج عن طريق تحديد العناصر الرئيسة للبرنامج كأهداف لعملية التقويم (كالاهان، 1986 ، وكارتر وهاميلتون Carter & Hamilton, ١٩٨٥).

وقد نشرت الرابطة القومية للأطفال الموهوبين (National Association (NAGC for Gifted Children عام ١٩٩٨ معايير برامج الموهوبين لجميع المراحل الدراسية من ما قبل رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية ، وصُممت لمساعدة المدارس لفحص جودة برامجهم للموهوبين، وشملت معايير الحد الأدنى من الأداء (minimum performance standards) والأداء المتميز (exampler performance standards). وأشاروا إلى أن عدم وجود معايير يجعل القائمين على البرامج يقدمون ممارسات عشوائية لا ترتبط ببعضها. وفي كثير من الولايات المتحدة الأمريكية توضع ثلاث مستويات: المستوى الأول عندما لايطابق البرنامج المعيار، والثاني عنما يطابق الحد الأدنى من المعيار، والثالث عنما يطابق الحد الأمثل. وقد قسمت NAGC معايير برامج المهوبين إلى سبع مجالات: (١)تصميم البرنامج وفلسفته، (٢) إدارة البرنامج

وخدماتـه، (٣) طـرق ترشـيح واختيـار الطـلاب، (٤) المـنهج وطـرق الـتعلم، (٥) خطـة الإرشـاد والتوجيه الاجتماعي والانفعالي، (٦) التطوير المهني للقائمين على البرامج، (٧) تقويم البرنامج.

وحـديثاً أمكـن وضـع معـايير التميـز فـي بـرامج الموهـوبين تعكـس المعـايير التـي وضـعتها NAGC (لاندروم وكالاهان وشاكلي، Landrum, Callahan, and Shaklee, 2001). وقد وضـعت مناقشـة عن وضـع معايير ومحددات لمستوى الأداء لتأسيس مستوى الخبراء experts كهدف للأداء. وقد أوضـح ويجنـز (Wiggins, 2004) أن تلك هـي الطريقـة الأمثل للحصـول على أساليب ومستويات ثابتة بهدف الوصول إليها.

استخدام نتائج التقويم Utilization of Evaluation Results:

يحتـاج صـانعو القـرارات إلـى نـوع مـن المعلومـات يسـاعدهم فـي تنـاول القضـايا الخاصـة باستمرارية تنفيذ البرنامج، وزيـادة الميزانيـة أو تخفيض الإنفـاق. والمسؤولون عن تنفيذ البرنـامج يودون معرفة ما إذا كان البرنامج قد حقق أهدافه، وكذلك الاستراتيجيات الأكثر فاعليـة، وعناصـر البرنامج الضرورية. أما المشرفون على البرنـامج فاهتمامهم بالأداء اليومي وأساليب البرنـامج. كمـا يحتاج المستفيدون من البرنامج من الآباء والطلبة إلى معلومات تتعلق بالفائدة منه.

وقد ركز بعض المقومين فـي نمـاذج تقويمهم علـى القرارات، وعلـى رسم بـدائل القـرارات والاختيار بينها، ولكن من الضروري تحديد أنماط القرارات المرجـوة. فـالقرارات المتعلقـة بالنتـائج تتنـاول الأهداف، أما التي تتعلق بالوسائل والأساليب فإنها تركز على العمليات، لأن ذلك يؤثر علـى طبيعة المعلومات المطلوبة وكيفية تقديمها، وتسـاعد علـى معرفـة أنمـاط نمـاذج التقويم فـي اختيـار التقويم المناسب، حيث إنه يتوافق مـع مجـالات القـرارات. كمـا أن تحديـد معـايير لـلأداء يمكـن مـن تطبيق المساءلة حيث المسؤوليات محددة لجميع الفئات.

وينبغـي أن يحكـم علـى فوائـد نتـائج التقـويم مـن تطبيقهـا. وتصـنف ويـس Weiss استخدام التقـويم إلـى قسـمين: أولاً، الاسـتخدام المباشـر للتقـويم، أي الاسـتخدام الموثـق والمحـدد لمعطيـات التقويم من جانب متخذي القرار وغيرهم مـن المسـتفيدين. ثانيـاً، الاسـتخدام الفكـري، وهـو اسـتخدام التقـويم للتـأثير علـى التفكيـر حـول مواضـيع معينـة بطريقـة عامـة، والتـأثير علـى تطـوير السياسـات

والبرامج المستقبلية، بالإسهام في النتائج المجمعة لمجموعات متسلسلة من التقويمات (روس وآخرون، ٢٠٠٦).

وقد فحصت ويس وبوكوفالاس (Weiss & Bucuvalass 1980) مائة وخمسة وخمسين تقويماً اتخذت فيها القرارات، واكتشفا أن متخذي القرارات يستخدمون كلاً من اختبار الحقيقة truth test واختبار الاستخدام utization test في تصنيف تقارير التقويم. وأكدا أنه يجب أن يفهم المقومون الأساليب الإدراكية لصانعي القرار، فإن التقارير، وطريقة تقديم المعلومات المعدة لمتلقين معروفين مسبقاً قد تكون أكثر مناسبة. وتتناول اختبارات الحقيقة أسئلة مثل: هل البحث جدير بالثقة؟ هل يمكن الاعتماد عليه ؟ وهل يتحمل الهجوم؟ هل تم إجراء البحث بطرق علمية معتمدة؟ هل النتائج متلائمة مع خبرة المسؤلين عن البرامج، ومعارفهم، وقيمهم. بينما تتناول اختبارات الاستخدام أسئلة مثل : هل يقدم البحث توجيهات؟ هل ينتج إرشاداً للعمل المباشر أو للتفكير في طرق بديلة للمشكلات؟ هل يوضح البحث كيفية عمل تغييرات ممكنة في أشياء يمكن تغييرها؟ هل يتحدى البحث الفلسفة السائدة حالياً، والبرامج، والممارسات ؟ هل يقدم وجهات نظر جديدة؟

وهناك احتمال كبير لاستخدام معطيات التقويم إذا ما كان مجهود التقويم مشتملاً على " تدريس " المستخدمين الأساسيين لجوانب القوة ولتحديدات المجهود، والدرجة التي يتوقع بها نتائج محددة، وكيف يمكن أن توصل المعلومات المستقاة من التقويم بطريقة فاعلة من جانب متخذي القرار إلى جماهيرهم، وما النقد وردود الأفعال الأخرى التي قد يتم توقعها. وتوضح دراسات التقويم أن أهم الشروط التي ينبغي توفرها لاستخدام نتائج التقويم هي: التواصل بين المقومين ومستخدمي التقويم، ومعرفة مستخدمي التقويم بالمعلومات التي جمعت، واشتراك المستخدمين في عملية التقويم (المرجع السابق). وهناك عدة أبحاث تشير إلى أن استخدام نتائج التقويم، وبخاصة في السياسات وصنع القرارات وتحسن التطبيق، يعتمد على نوعية المعلومات التي زودتها نتائج وتقارير التقويم (فاينستاين، Feinstein, 2002). لذا يجب أن يكون التقويم عملية تعلم من منظور كل المستفيدين من البرنامج شاملاً وجهات نظرهم المتعددة، وأن يصبح التقويم جزءا من السياسة، وجزءاً من التخطيط والتطبيق والتطوير، كما هو أداة لمراقبة التقدم والتصحيح.

مناقشة أسئلة الدراسة والنتائج

أما بالنسبة للسؤال الأول:

ما أهم العوامل التي تؤثر على تطبيق نتائج التقويم؟

من خلال التقويم وملاحظة ما يترتب عليه من تغييرات، كان أهم عامل في تطبيق واستخدام نتائج التقويم هو كتابة تقارير التقويم بصورة واضحة، وتقديم المعلومات التي يحتاجها القائمون على البرامج ومناقشة النتائج معهم، ووضوح التغييرات المطلوبة في البرامج والقرارات، وكيفية إجرائها. وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه ويس وبوكوفالاس (1980) وفاينستاين (2002) من أن التطبيق يعتمد على نوعية المعلومات التي زودتها نتائج وتقارير التقويم.

أما العامل الثاني فهو الثقة في المقومات والطريقة التي أجري بها التقويم وكتب بها التقرير واتفاق النتائج مع خبرة الإدارة العلمية بالمؤسسة، حيث اجتاز التقويم "اختبارات الحقيقة" من حيث جدارة التقرير بالثقة والاعتماد وإجراء التقويم بطرق علمية معتمدة، كما اجتاز "اختبارات الاستخدام" من حيث تقديم توجيهات محددة ، مع توضيح التغييرات الممكنة .

أما العامل الثالث فهو أخذ وجهات نظر المستفيدين من البرنامج ومن لهم صلة به في الاعتبار. فقد كان التقويم شاملاً لصانعي القرارات وأسئلتهم عن استمرار تنفيذ البرامج والميزانية، والمسؤولين عن تنفيذ البرامج ورغبتهم في معرفة ما إذا كان كل برنامج قد حقق أهدافه، وعناصر البرنامج الضرورية، والمشرفين على البرنامج واهتمامهم بالأداء اليومي وأساليب البرامج. إضافة إلى المستفيدين من البرنامج من الآباء والطلبة والمعلومات التي تتعلق بالفائدة منه.

العامل الرابع هو جعل التقويم عملية تعلم من منظور كل المستفيدين من البرنامج، ومساعدة صانعي القرار على فهم طبيعة التقويم وأن يصبح جزءا من السياسة، والتخطيط والتطوير للسياسات والبرامج المستقبلية، وهذا يتفق مع ما أشار إليه روس وآخرون (٢٠٠٦).

أما بالنسبة للسؤال الثاني:

كيف يطبق نموذج القرارات المتعددة مقابل نموذج معايير الأداء عند تقويم البرامج الإثرائية للموهوبات؟ وما الأسباب التي تدعو لتطبيق كل منهما؟

أولاً: أهداف وأسئلة وتطبيق التقويم باستخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP :

لقد نُفذ تقويم البرنامج بهذا النموذج لبرنامجين من البرامج الصيفية الإثرائية (أحدهما في الفنون والآخر في العلوم المصرفية والاستثمار) حيث كلفت المؤسسة فريق التقويم الخارجي بالعمل مع بداية البرنامج . ولما كان التقويم غير مبني في خطة البرنامج ، فقد كانت أدوات التقويم وأدوار المقومين محددة لدرجة ما مسبقاً. وتكون فريق التقويم من رئيسة الفريق وعضوين أخريين من الإدارة العامة لرعاية الموهوبين .

كان هدف هذا التقويم هو المساعدة على تحسين الخدمات المقدمة للطالبات من قبل البرامج وتحديد مدى تحقيق البرامج لأهدافها و مساعدة صانعي القرار بالمؤسسة في تخطيط واتخاذ ومراجعة القرارات الخاصة باستمرارية البرامج أو إجراء تعديلات عليها أو إيقافها.

لذا فقد كان سبب تطبيق هذا النموذج هو تقويم جميع جوانب البرنامج ومراحل تطبيقه، ومساعدة القائمات على البرنامج على تحديد جميع جوانب القوة والضعف في البرنامج، وتزويد صانعي القرار بالمعلومات المهمة عنه وبشكل متكامل يحقق المساءلة، ويجعل المسؤولين مدركين للمشكلات ولجوانب القصور، وللقرارات المستقبلية التي يجب اتخاذها؛ كما يتم تقييم النواتج وتقديم تقرير عنها للمسؤولين. وزيادة على ذلك فإن النموذج يمكن من فهم استراتيجيات البرنامج ومكوناته، ويوفر نظرة كلية للبرنامج، ويجمع بين التقويم البنائي والذي يهدف إلى صنع القرارات وتحسين مكونات البرنامج، و التقويم الختامي الذي يؤدي إلى نتائجه في المساءلة.

وتناول هذا التقويم الجوانب الأربعة للبرنامج اعتماداً على نموذج CIPP للتقويم بحيث يُقارن البرنامج بما هو مفترض في مثل هذه البرامج . والسؤال الأساسي الذي عالجه هذا التقويم لكل برنامج هو:

س: هل يؤدي هذا البرنامج ما تود مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين أن يؤديه من حيث السياق والمدخلات والعمليات واللنواتج؟

وللإجابة عن هذا السؤال وضعت أسئلة لكل عنصر من عناصر هذا السؤال بحيث تغطي الجوانب التي ينبغي تغطيتها في برامج الموهوبين والمتفوقين ، كما يلي:

تقويم السياق:

ما مدى ملاءمة البرنامج وفكرته لأهداف المؤسسة وللفئة المستفيدة؟

هل حددت صفات الطالبات المستفيدات من البرنامج بشكل مناسب؟

هل أجري تقييم لاحتياجات الطالبات قبل إجراء البرنامج؟

ما مدى ملاءمة أهداف البرنامج للاحتياجات الحقيقية للطالبات؟ وهل أخذت في الاعتبار؟

هل روعيت جوانب البرامج الضرورية للموهوبين؟ مثل الجوانب المهارية والانفعالية و الاجتماعية والترفيهية؟

تقويم المدخلات :

هل كانت هناك فلسفة وتعريف وأهداف محددة ومناسبة للبرنامج؟

هل كانت هناك خطة طويلة المدى وتحديد للمسئوليات في البرنامج؟

هل تلقت المدربات تدريباً كافياً في مجال تدريب الموهوبات؟ وهل تم تعريفهن بطبيعة هذه البرامج؟ وهل كانت محكات اختيارهن مناسبة؟

ما مدى كفاءة هيئة العمل بالبرنامج وإدارته من حيث التخصص ومن حيث رعاية الموهوبات؟

ما مدى توافر وكفاية المصادر المالية والتربوية للبرنامج (مثل الكتب، والأدوات، والخامات، وأماكن التعلم ، والحواسيب ، والوسائل التعليمية ، وغيرها)؟

ما مدى إسهام كل من المجتمع والأهل في البرنامج؟

تقويم العمليات:

هل كانت أساليب ترشيح الطالبات مناسبة وشاملة وفعالة؟ وهل يبدو أن الطالبات هن الفئة المعنية بالبرنامج؟

كيف طُبقت أهداف ومناهج البرامج؟ وما استراتيجيات التعلم والتعليم المستخدمة وما فعاليتها؟

ما وسائل تنفيذ البرنامج المتبعة ؟وما مدى ملاءمتها لأهداف البرنامج؟

ما مدى توفر واستخدام التجهيزات والوسائل التعليمية؟

هل تلقت الطالبات تعليماً أو تدريباً متمايزاً من حيث المحتوى ، والعمليات ، والنواتج ، والبيئة، وهل لبى احتياجات الطالبات وناسب اهتماماتهن؟

ما مدى مناسبة المحتوى للزمن والموضوع ومناسبة فترات الراحة؟

ما مستوى التنسيق في البرنامج؟ وهل وثقت أنشطته؟

ما مستوى التواصل بين المسئولين بالبرنامج والمستفيدين منه مثل الطالبات والأسر والمجتمع؟ وهل لديهم وعي بماهية البرنامج وأهميته وطرق ترشيح الطالبة؟ وهل أخذت آراؤهم في الحسبان؟

هل توفرت خدمات إرشادية نفسية للطالبات؟ وما مدى مناسبتها؟

ما مدى كفاية أساليب تقويم أداء الطالبات ومراقبته؟

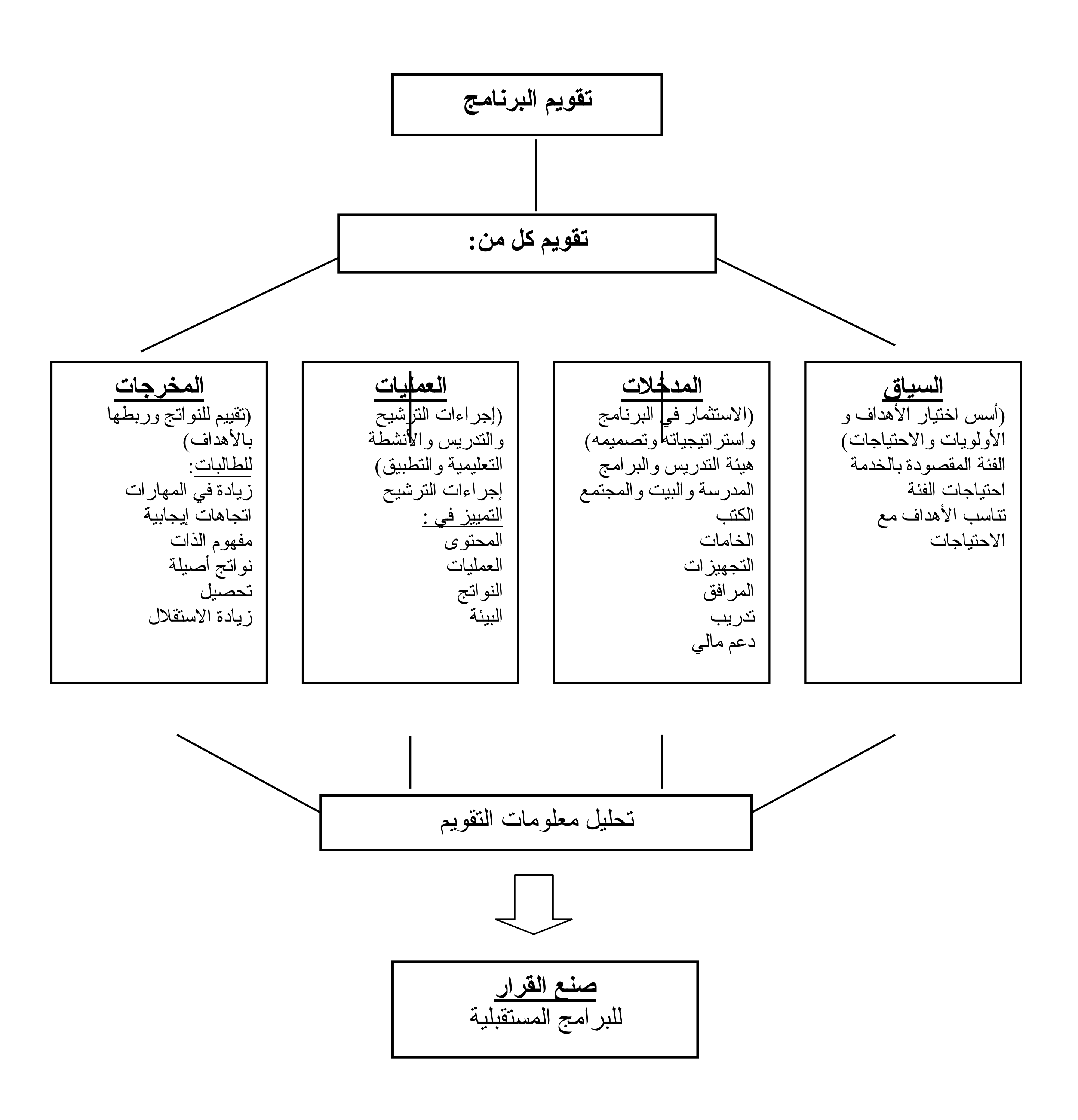
تقويم النواتج:

هل حقق البرنامج أهدافه؟ وما مدى تحقيقه لأهداف المؤسسة؟

ما مستوى ونوع إنتاج الطالبات؟ وهل تميز بالابتكارية؟

ما آثار البرنامج بعيدة وقصيرة المدى على كل الطالبات من حيث الجوانب المهارية والمعرفية والانفعالية ، وسمات الشخصية ومهارات الاتصال والتفكير ، والتعلم التعاوني ، والتعلم الذاتي ؟

و الشكل رقم (٣) يوضح عناصر ومراحل تقويم البرامج باستخدام هذا النموذج.



الشكل رقم (٣)

مراحل وعناصر تقويم البرنامج (بتصرف من Sylvia Rimms Model)

ثانياً: أهداف وأسئلة وتطبيق التقويم باستخدام نموذج معايير مستوى الأداء :

لقد نُفذ تقويم البرنامج بهذا النموذج لأحد عشر برنامجاً من البرامج الصيفية الإثرائية (في الفنون ، والعلوم المصرفية والاستثمار ، والعلوم والرياضيات والحاسب) كانت موزعة على مناطق مختلفة بالمملكة العربية السعودية، حيث كُلفت المؤسسة فريق التقويم الخارجي بالعمل قبل بداية البرنامج . وتكون فريق التقويم من رئيسة الفريق وعضوين أخريين إحداهما من الإدارة العامة لرعاية الموهوبين .

كان هدف هذا التقويم هو المساعدة على تحسين الخدمات المقدمة للطالبات من قبل البرامج، وتحديد مدى تحقيق البرامج لأهدافها، و مساعدة صانعي القرار بالمؤسسة في تخطيط واتخاذ ومراجعة القرارات الخاصة باستمرارية البرامج أو إجراء تعديلات عليها أو إيقافها.

والسبب الرئيس في تطبيق نموذج التقويم هذا هو التأكد من مستوى البرامج عن طريق تحديد العناصر الرئيسة للبرنامج كأهداف لعملية التقويم والتحسن المستمر للمتعلم. واستخدمت هذه المعايير كمحكات لتقويم البرنامج ومقارنة الخدمات عبر البرامج، وإعطاء التوجيه اللازم لتطوير البرامج الجديدة، حيث تضع مستوى محدداً للأداء يجب تحصيله، للتأكد من نجاح البرنامج. وتكون هذه المعايير في نفس الوقت موجهات لتصميم وتطوير البرامج، ولتعديل البرنامج تبعاً لها. وهي توضح بالدرجة الأولى للقائمات على البرامج ما هو مطلوب للبرنامج المثالي الذي ينبغي الوصول له. ويعتبر هذا النموذج من أكثر النماذج فعالية في تقديم العون فيما يتعلق بمراحل تنفيذ البرنامج من تصميم، وتأسيس، وعمليات، ونواتج، وكلفة، وتوضيح للاختلاف بين الأداء المرجو والأداء الفعلي.

وتناول هذا التقويم العناصر الأساسية التي يجب توفرها لنجاح مثل هذه البرامج باستخدام معايير للأداء وضعت بناء على ما تتوقعه المؤسسة وعلى بعض المعايير المعروفة في المجال.

والسؤال الأساسي الذي عالجه هذا التقويم هو:

س: هل تنطبق على البرنامج معايير البرنامج الناجح من حيث جميع عناصر البرنامج؟

وللإجابة عن هذا السؤال وضع ثلاثة وعشرون معياراً للأداء بعدد العناصر التي يتوقع توفرها بالبرنامج، يشتمل كل منها على عدة بنود. وتقييم كل عنصر كان من ثلاثة مستويات: الأداء المتميز، وذلك عند توفر التطبيق للعنصر بشكل عال، والأداء المقبول أو المتوسط، عند توفر الحد الأدنى من الأداء المطلوب، وغير منطبق عندما لا يكون الأداء مرضياً على العنصر. و

تمت تغطية الجوانب التي ينبغي تغطيتها في برامج الموهوبين والمتفوقين عن طرق هذه المعايير، كما يلي:

١- طريقة الكشف: نوع الطرق والمعايير المستخدمة لاختيار الطالبات للبرنامج وترشيحهن، وارتباطها بالتعريف المتبنى للموهوب والمتفوق بالبرنامج، ومدى مناسبتها وقدرتها على اختيار الفئة المعنية بالبرنامج، بما في ذلك طرق الكشف المستخدمة من المؤسسة (مثل التميز في التحصيل، والقدرة العقلية العامة، والقدرة العقلية الخاصة، والإبداع، والموهبة في مجال أكاديمي أو خاص، وترشيح المدرسة، وترشيح الأسرة).

٢- اختيار فريق العمل: وجود معايير اختيار المحاضرات والمدربات ومناسبتها ومدى فعاليتها، والمستوى التأهيلي ومستوى الأداء لديهن من ناحية التخصص، ومناسبة العدد والشخصيات المختارة للبرنامج.

٣- تأهيل فريق العمل وتدريبه في مجال الموهوبين: حضور جميع أعضاء فريق البرنامج لتدريب المؤسسة، ومدى الاستفادة من برامج تدريبيّة أخرى، ونوع تدريب المحاضرات والمدربات للتعامل مع الموهوبات ومستواه (مثل معرفة صفات الطالبات الموهوبات، وتصميم وتطوير برامج إثرائية، وتطوير مواد تعليميّة ، وتنمية مهارات التفكير)، ومستوى الأداء من ناحية التعامل مع الموهوبات.

٤- الخطة العامة: مدى مناسبة الأسس النظرية التي بني عليها البرنامج، ومستوى التعاون في التخطيط للبرنامج، ومدى مناسبة التصميم والمجالات وتوزيعها حسب إرشادات المؤسسة، ومدى مناسبة التوزيع الزمني والشجرة المعرفية، والعلاقة بين الأهداف والمحتوى، ومدى ملاءمتها لأهداف المؤسسة. وتكامل ودقة تنظيم المحتوى، و ملاءمته رأسيا وأفقيا، ومعرفياً وسيكولوجياً و مهارياً، وإشباعه لحاجات الطالبات، ومناسبته لقدراتهن. و تنوع طرق وأساليب التدريس والتعلم المستخدمة ومدى مناسبتها.

٥- مستوى التوعية بالبرنامج: وجود خطة توعية واضحة للهيئة التنفيذية وتوزيع دليل المهام، ومدى مناسبتها. ووجود خطة توعية واضحة للطالبات، ومدى مناسبتها. ومستوى إعداد الطالبات للبرنامج وتوعيتهن بأهداف وأهمية البرنامج، ومواضيعه، وتوقيته، ووجود النشرات والمطويات واللقاءات. ومستوى توعية الأسرة والمدارس المشاركة بأهداف البرنامج وأهميته.

٦- البيئة التعليمية والإمكانيات: مستوى الإمكانات المادية والبشرية وكفايتها، والمناسبة من ناحية مقر إقامة البرنامج، والتجهيزات، والإمكانات، والإضاءة، والتهوية، والتكييف، وشروط السلامة، و مكاتب المدربات، وقاعات النشاط، وأماكن الترفيه، و أماكن الطعام، والمختبرات، ومعامل الحاسب، والخامات ومعدات العمل، والهواتف و الفاكسات، وآلات التصوير والصيانة، و المواصلات.

٧- مستوى التطبيق: الإثراء المعرفي : ملاءمة المحتوى المعرفي وتنظيمه وترابطه وتكامله، ومستوى العمق والإثراء المعرفي رأسياً وأفقياً، و مناسبة المحتوى لقدرات الطالبة واهتماماتها وميولها وتلبيته لاحتياجات الطالبات، وملاءمة المنهج وتفريد التدريس ومحتواه وطرقه بناء على الاهتمامات الفردية للطالبة.

٨- مستوى التطبيق: الإثراء المهاري: مستوى تركيز البرنامج على تنمية مهارات التفكير المجرد، ومهارات التفكير العليا، ومهارات التعلم الذاتي، ومهارات البحث العلمي، والإنتاج الإبداعي، وإدارة الوقت، وحل المشكلات، وهكذا. ومستوى الشمول و التنوع، ومدى إيفاء البرنامج باحتياجات الطالبات.

٩- مستوى التطبيق: الإثراء الشخصي والاجتماعي: مستوى تركيز البرنامج على تنمية مفهوم الذات والقدرات و التوجيه الذاتي، ومهارات الاتصال .

١٠- مستوى التطبيق: الجانب التقني: مستوى مهارات الحاسب والتكنولوجيا أو البرامج المستخدمة، ومناسبتها لمستويات الطالبات واحتياجاتهن.

١١- مستوى التطبيق: دمج المهارات: مدى دمج المهارات المختلفة في محتوى وأنشطة البرنامج والتكامل بينها، وتنوع طرق التعلم والتدريب المستخدمة ومدى مناسبتها وفعاليتها (مثل الأسئلة، والمحاضرات والتطبيقات ، وحلقات النقاش، العصف الذهني، التدريب عن بعد، و التعلم بالاكتشاف، والتعلم التعاوني، والتعلم المستقل، والتعلم الذاتي، والأنشطة والتدريبات العملية على التفكير الناقد أو التفكير الإبداعي ، والتعليم المبرمج، والتعلم بالحاسب، والتعلم القائم على حل المشكلات ، والمشروعات الفردية أو الجماعية ، والألعاب التعليمية، والمسابقات، والبحوث، والزيارات للمؤسسات، وهكذا) .

١٢- مصادر التعلم: مدى تنوع وتوفر ومناسبة مصادر التعلم والخامات والوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج الإثرائي (مثل الكتب ، وقواعد بيانات، والمواد السمعية والبصّرية ، والتجارب المخبريّة، والمؤسسات، والمتخصصين وأصحاب التجارب المميزة في المجال، والإنترنت، والحقائب التعليمية، والإلكترونيات والأقراص المضغوطة، وأنشطة التفكير، وهكذا).

١٣- الرحلات العلمية: مدى تنوعها وارتباطها بأهداف البرنامج وكيفية الاستفادة منها بشكل صحيح، وأوقات تقديمها، واستمتاع الطالبات بها.

١٤- الأنشطة الترفيهية والرياضية: مدى مناسبتها وارتباطها بأهداف البرنامج ، ومناسبة الجدول الزمني لتنفيذها.

١٥- الجوانب الإرشادية: وجود خدمات إرشاديّة للبرنامج (فردية، أو جماعية، أو مجموعات) ومناسبة نوعها وأهدافها (طبيعة الموهبة، إرشاد أكاديمي ومهني، والتعامل مع مشكلات الطالبات وحاجاتهن الإرشادية) مع البرنامج، ومدى نجاح تطبيقها.

١٦- الخطة الإعلامية: وجود خطة واضحة تغطي جميع جوانب البرنامج بشكل مناسب وشامل، ومتابعتها وتنفيذها فعلياً. و الإعلان بشكل جيد عن البرنامج، ومدى مناسبته، ومدى مناسبة التقارير الإعلامية و النشرات والمطويات، وصفحة الإنترنت.

١٧- الالتزام بالخطة الزمنية: التنفيذ الفعلي للأنشطة في مواعيدها حسب ما هو موضح في البرنامج.

١٨- الالتزام بالأنظمة والضوابط: وذلك حسب ما حددته المؤسسة من حيث وقت البرنامج، والحرص على الدوام، والتنفيذ، والفعاليات، وارتداء الزي المناسب، والالتزام بالسياسات العامة للمؤسسة.

١٩- المتابعة والتقييم: وجود ومناسبة أنواع المتابعة والتقويم المستخدمة لأداء الطالبات والمدربات (استمارة ملاحظة، واختبارات أداء، ونتاج الطالبات، واختبارات تحريرية)، ومدى الاستفادة من التقويم كتغذية راجعة.

٢٠- استيفاء سجلات البرنامج: توثيق البرنامج، ومتابعة واكتمال التقارير والكشوف وملفات الطالبات .

٢١- مناسبة أوجه الصرف: مدى مناسبة التكلفة مع الفعالية لكل من مرتبات المدربات والإداريات، والخامات والأدوات، والأجهزة، والأنشطة، والطعام.

٢٢- اكتساب الطالبة للمهارات المستهدفة: مدى تأثير البرنامج في الطالبات، ومستوى المهارات المكتسبة ونوعها، ومستوى الرضى عن البرامج. ومستوى تحسن الطالبات من حيث الدافعية، والمشاركة، والإقبال على المهمات التي تتصف بالتحدي للقدرات، و الإنجاز والإنتاج الإبداعي، والمهارات الإدارية، و أساليب التفكير، ومهارات الحاسب الآلي، والانفتاح والجرأة والثقة بالنفس، ومهارات التعلم الذاتي والتعاوني، والمواهب الخاصة، وهكذا.

٢٣- المشاريع والمخرجات التعليمية: مدى تحقق أهداف البرنامج، ومستوى تقويم المشاركات له، ومستوى مخرجات ومشاريع البرنامج.

والجدول رقم (١) يوضح تطبيق هذه المعايير على البرامج. وقد أشير بعلامة نجمتين لانطباق المعيار بشكل عال (**)، وأشير بعلامة نجمة لانطباق المعيار بشكل متوسط (*)، ولم توضع أي إشارة ( ) عندما لا ينطبق المعيار، أي أن يكون التطبيق أقل من المستوى المطلوب، أو غير متوفر أصلاً.

الجدول رقم (١)

مستوى برامج الموهوبات الإثرائية الصيفية لعام ١٤٢٦/ ١٤٢٦ هـ حسب ٢٣ معياراً لمستوى الأداء

مستوى البرنامج حسب المعايير	البرنامج	المعايير																						
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣
برامج متميزة	١		**	*	*	**	**	**	**	**	**	*	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	*	**
	٢	*	*		*	**	**	**	*	**	**		**	**	**	*	**	**	**	**	**	**	*	**
	٣	*	*		*	*	**	**	**	*	**	*	**	*	*	*	*	**	**	**	**	**	*	**
	٤		*	*	*	**	**	*	**	**	*	*	**	**	*	**	**	**	*	**	**	**	*	*
برامج جيدة	٥		*	*	*	**		**	*	**	*	*		*	*	*	**	**	*	**	**	**	*	*
	٦		*		*	**	**	**	*	*	*		*	*	**		*	**	*	*	**	**	*	*
برامج لديها بعض المعوقات الأساسية	٧		*		*	**		**		*				**		*	**	*	**	**	**	**	*	*
	٨	*	*			*		**	*	*	*		*	*	**	*	*	*			**	**	*	**
	٩		*	*	*	*	*	**	*	**	*	*		*	**			*	*		**	**	*	*
	١٠		*		*	*		**	*	*			*	*	*	*	**	*	*	**	**	*	*	*
	١١		*			**	**	**	*	*			*	*			*	*	*	**	**	**	*	*

* علامة نجمتين تشير لتوفر المحك أو المعيار بشكل عال (**)

* علامة نجمة واحدة تشير لتوفر المحك أو المعيار بشكل متوسط (*)

* لم توضع أي إشارة ( ) عندما لا يتوفر المحك أو عندما يكون أقل من المستوى المطلوب.

أما بالنسبة للسؤال الثالث:

١- ما القرارات التي اتخذت والتعديلات التي أجريت في مجال البرامج الإثرائية للموهوبات نتيجة للتقويم باستخدام نموذج القرارات المتعددة ؟

كان من أهم نتائج التقويم باستخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP أنه بالرغم من أن فكرتي البرنامجين المنفذين كانتا ناجحتين وملائمتين لأهداف المؤسسة غير أن تخطيط البرنامجين المقامين وتنفيذهما لم يتم بالطريقة المطلوبة، لعدم وجود فلسفة واضحة أو إطار نظري يربط البرنامجين بتعليم الموهوبين. وبديا وكأنهما موجهان نحو تدريب الطالبات في مجال متخصص . ومن المشكلات الأخرى أنه لم يجر تقييم لاحتياجات الطالبات قبل إجراء البرنامجين، كما لم يوجد منهج مخطط يلبي حاجات الطالبات. وبما أنه لم يتم إعداد أو تدريب واضعات أو منفذات البرامج بالشكل المطلوب، بما فيهن المدربات، في مجال رعاية الموهوبات وطرق التعامل معهن ، فقد البرنامجان شيئاً كثيراً من فعاليتهما الممكنة حيث لم يكن هناك ما يمكن أن نطلق عليه اسم "منتج" للطالبات في أحد البرنامجين، وإن كان هناك منتج في البرنامج الآخر ، رغم الجهود الكبيرة التي قدمها المسئولون عن البرنامجين والمنسقات والمدربات والطالبات. وقد برزت تلك المشكلات في التقارير النهائية لتقويم نفس البرامج في السنوات السابقة من فرق تقويم مختلفة.

وبدا أن السبب وراء هذه المشكلات هو عدم وجود مرجعية أساسية متفق عليها مسبقاً بخصوص المواصفات الأساسية التي ينبغي توفرها في البرامج، من حيث البناء والتنفيذ وعدم وجود أمثلة نموذجية لدى الجهات المنفذة للبرامج في هذا المجال يمكن الرجوع إليها. بالإضافة لعدم تزويد منفذات البرامج بخبيرة مساعدة في مجال برامج الموهوبين داخل أو خارج المؤسسة للمساعدة في تصميم البرنامج أو التدريب للمدربات في هذا البرنامج بحيث يتلاءم مع متطلبات الفئة المقصودة (نظراً لأن هذه البرامج تستقطب أساتذة الجامعات والمختصين في مجالاتهم الذين قد لا يملكون القدر الكافي من الخبرة في مجال تصميم برامج الموهوبين الإثرائية). كما كان لاعتبار تقويم البرنامج عنصراً ثانوياً مكملاً لنهاية البرنامج بدلاً من اعتباره منذ فترة التخطيط للبرنامج أثر على سير وتنفيذ البرنامج كما ينبغي.

وكانت أهم التوصيات ما يلي:

- ضرورة إعادة التخطيط للبرامج الإثرائية التي تقدمها المؤسسة للموهوبين من حيث النوعية والشمول بحيث تكون لها فلسفة محددة وتحقق رسالة المؤسسة وتكون ترجمة للنظريات التي تتبناها المؤسسة . ومن المهم أن يعين فريق ، من ذوي الاختصاص بالموهبة وتخطيط البرامج والتدريب، ليكون مرجعاً في عملية التخطيط على كافة مستوياته والتنفيذ من قبل واضعي البرامج.
- إعادة إعداد وتدريب فرق البرامج وإجراء ورش عمل لرئيسة كل برنامج والمدربات والقائمات بالشئون التنفيذية للبرنامج في طرق وضع برامج الموهوبين والتعامل معهم وطرق تعلمهم وتعليمهم.
- وضع خطة رئيسة تشتمل على جميع العناصر والشروط التي ينبغي توفرها في أي برنامج والمستوى المطلوب وكيفية تطبيقها والمصادر المساعدة التي يمكن الرجوع إليها. وتكون هذه الخطة هي المرجع عند تقويم البرنامج. وتعطى هذه الخطة لرئيسة البرنامج منذ البداية لتشكل الهيكل الذي ينبغي اتباعه عند تصميم البرنامج. وشملت الاقتراحات لهذه الخطة ما يلي:
    - طرق وعمليات التعرف على الطالبات الموهوبات والمتفوقات وترشيحهن بحيث يراعى أن تكون شاملة ومستمرة وتتماشى مع النظريات الحديثة في عملية التعرف والترشيح والقياس والفرز وبحيث تأخذ في الاعتبار آراء المدرسات في المدرسة وأولياء الأمور مع مراعاة استخدام الطرق الكمية والكيفية في الترشيح والنظريات الحديثة المناسبة.
    - التدريب التخصصي: يجب إعطاء جميع هيئة العاملين بالتدريس والبرنامج تدريباً في طبيعة واحتياجات الموهوبات والاستراتيجيات المناسبة لتدريسهن. ويجب أن يوفر لهن وقت للتخطيط لكيفية وضع البرنامج بحيث يكون متمايزاً.
    - الإرشاد والتوجيه الاجتماعي-الانفعالي: حيث يجب أن يوفر للطالبات خدمات متمايزة لتلبية احتياجاتهن الاجتماعية الانفعالية الفريدة ، كما ينبغي الاهتمام بالتوجيه المهني لهن الذي يناسب احتياجاتهن.

- المنهج والتعلم: يعدل المنهج العادي ليكون متمايزاً ويلبي حاجات الطالبة الموهوبة كما ينبغي أن تدمج به مهارات التفكير المطلوبة.
- إدارة البرنامج ومتابعته: ينبغي أن يؤسس البرنامج بشكل تعاوني داخل وخارج البرنامج بحيث يكون هناك تواصل بين الإدارة والعاملين بالبرنامج وأولياء الأمور وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة. وعلى إدارة البرنامج أن تقوم بتوعية كل من لهم صلة بالبرنامج للوقوف على تفاصيله وكل ما هو جديد في المجال من خلال النشرات والمطويات وأجهزة الإعلام.
- تصميم البرنامج: يجب أن يصمم البرنامج على أسس علمية قوية باستشارة خبراء مختصين. ويجب أن يرتبط برسالة وأهداف المؤسسة وأن يشمل خططاً وإجراءات محددة لترشيح الطالبات ومتابعة التنفيذ وإعداد المعلمين والتقويم بجانبيه التكويني والختامي وبرامج الدعم الأخرى ومشاركة الوالدين.
- تقويم البرنامج: يجب أن يعكس التقويم اهتمامات من لهم صلة بالبرنامج ويهمهم أمره وأن يكون بصورة منظمة وشاملة للجانبين التكويني والختامي ويوضح ما إذا كان البرنامج قد حقق أهدافه المرجوة. على أن تقدم نتائج التقويم بشكل واضح ومفهوم للجميع.
- ضرورة توزيع مطويات تعريفية حول البرامج التي تقدمها المؤسسة وأنشطتها وأوقاتها وأماكن تنفيذها، والاهتمام بتنظيم عملية الإعلام عن طريق شخص متخصص.
- ضرورة توزيع الاختيار على أكبر عدد من المدارس والتعاون مع مراكز التوجيه والإشراف والمدرسات في عملية الترشيح وتوعيتهن بها.
- لابد من اختيار الطالبات في سن مبكر (بداية من الصف الأول المتوسط) حيث لا تُوفر لهن خدمات من جهات أخرى ، كما تحتاج طالبات هذه الفئة العمرية لرعاية من هذا النوع. ويستحسن أن تُقدم الخدمة لهن على شكل مستويات .
- أهمية توفير برامج لمتابعة الطالبات بعد انتهاء البرنامج وبخاصة للمبرزات منهن ، وذلك يشمل توفير فرص لهن للتلمذة على يد متخصصات في المجال ولو بشكل جزئي. ومن

المهم توفير قاعدة معلومات للطالبات للتواصل معهن وتشجيعهن عن طريق المنشورات والرسائل الإلكترونية والمشاركة في بناء صفحة إنترنت وقائمة مشاركات وتوفير بعض الخدمات العلمية والأنشطة لهن ومتابعة نموهن العلمي وإتاحة المشاركة لهن في أي برامج مستقبلية.

- زيادة مدة الوقت المخصص للبرنامج ، حيث اعتبرت غير كافية.
- يجب التركيز على موضوع واحد بشكل متعمق في البرنامج ، ودمج مهارات التفكير في المنهج المقرر للبرامج.
- إعادة تصميم أدوات التقويم وطرقه بما يغطي جميع جوانب البرنامج وضرورة الاهتمام بتداول نتائج التقويم والتقارير بشكل موجز ومناسب مع كل جهة من الجهات المعنية بالبرنامج ومناقشة العقبات الموجودة وكيفية التغلب عليها بعد انتهاء البرنامج مباشرة .

وكانت أهم القرارات التي اتخذت نتيجة للتقويم باستخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP ما يلي:

- تدريب فريق البرنامج في مجال برامج الموهوبين الإثرائية.
- بخصوص تصميم البرامج، تم التركيز على ضرورة رفع خطة البرنامج ومراجعتها قبل إقرارا البرنامج.
- تمت إضافة طالبات المرحلة المتوسطة بالإضافة لطالبات المرحلة الثانوية، وأخذ بنظام المستويات في البرامج.
- تم التأكيد على ضرورة إجراء التهيئة وتقدير احتياجات الطالبات وضرورة اشراك الأهل.
- أما بخصوص التطبيق، فتم التأكيد على ضرورة الدمج، والتأكيد على نوعية المنتج وشروطه.
- أما من حيث الإجراءات، فقد عُين متابع لكل برنامج لتسهيل الإجراءات اللازمة وإزالة العوائق.
- أما بخصوص الإعلام، فقد عُين مكلف للمساعدة في عملية الإعلام للبرامج، كما طورت صفحة المؤسسة على الإنترنت واصبح هناك منتدى للبرامج الإثرائية تعلن فيها.

- أعدت قاعدة معلومات للطالبات للتواصل معهن.
- أما التقويم، فقد تمت إعادة تصميم بعض أدوات التقويم وطرقه بما يغطي جميع جوانب البرنامج.
- تم الاهتمام بتداول نتائج التقويم ومناقشة العقبات الموجودة وكيفية التغلب عليها بعد انتهاء البرنامج مباشرة .
- أما من حيث المتابعة مع الطالبات، فقد تم توفير عدة برامج لمتابعة الطالبات بعد انتهاء البرنامج الإثرائي وبخاصة للمبرزات منهن ، بما في ذلك التلمذة والإثراء على يد متخصصين ومتخصصات.

وكانت أهم التعديلات التي أجريت على البرامج نتيجة للتقويم باستخدام نموذج القرارات المتعددة CIPPما يلي:

- عدل المحتوى لبعض البرامج، وتمت زيادة الزمن للبرامج، مع إجراء التعديل اللازم على الأهداف.
- خصصت أيام للتهيئة وتقدير احتياجات الطالبات وتم إشراك الأهل بها.
- تحسن مستوى تطبيق مهارات التفكير، مع وجود مشكلات في الدمج في بعض البرامج، وتحسن نوعية المنتج.
- بداية المتابعة مع الطالبات، والمشاركة في برامج التلمذة والإثراء.
- استعانة عدد محدود من البرامج بمختصات في مجال رعاية وبرامج الموهوبين أثناء تصميم البرنامج وتطبيقه وتنفيذ فعالياته.

أما بالنسبة للسؤال الرابع:

٢- ما القرارات التي اتخذت والتعديلات التي أجريت في مجال البرامج الإثرائية للموهوبات نتيجة للتقويم باستخدام نموذج معايير الأداء ؟

كان من أهم نتائج هذا التقويم أن البرامج كانت جيدة بشكل عام هذا العام، وتحسنت عن السنة السابقة كثيراً، مما يشير إلى الجهود الكبيرة التي قامت بها المؤسسة في سبيل تلافي مشكلات السنة الماضية، واستفادة البرامج من التقويم. ولكن اختلفت مستويات البرامج في تحقيق أهدافها وأهداف المؤسسة، وإن كان معظم أهداف البرامج غير محددة بشكل يمكن قياسه، أو غير دقيقة. وأسهمت البرامج في تطوير قدرات ومهارات الطالبات في مجالات العلوم والرياضيات والعلوم المصرفية والاستثمار والفنون التشكيلية إلى حد معقول. وقد ظهر المستوى الإبداعي للطالبات في بعض المشاريع لبعض البرامج. ويوضح الجدول رقم (١) المعروض سابقاً هذه النتائج.

ولعله من المهم الإشارة إلى أن البرامج كانت تحتاج لمزيد من التركيز على الجانب الذي يميزها بوصفها برامج للموهوبات. وكان المستوى عالياً في البرامج بشكل عام في جوانب الإثراء المعرفي، ومناسبة أوجه الصرف، والتوعية بالبرنامج، واستيفاء السجلات. بينما كان المستوى ضعيفاً جداً وكانت هناك مشكلات لدى جميع البرامج تتعلق بالكشف والترشيح للطالبات، والتدريب الكافي لفريق العمل في مجال التعامل مع الموهوبات، وقدرة الفريق على دمج الجانب المهاري في المحتوى. كما كان مستوى البرامج متوسطاً بشكل عام من حيث الخطة العامة، واختيار فريق العمل، والجوانب الإرشادية، وإكساب المهارات، والمستوى العام للمشاريع. وإن كان المستوى متفاوتاً بشكل كبير بين البرامج في البيئة التعليمية والإمكانات، والمصادر الموفرة، والخطة الإعلامية، والالتزام بالزمن والأنظمة. بالإضافة إلى أن المستوى تفاوت إلى حد ما بين البرامج في مستوى التطبيق للجوانب المهارية والشخصية والاجتماعية والتقنية، والرحلات، والتقييم.

وشملت أهم التوصيات ما يلي:

- فيما يختص بالترشيح والكشف، من المهم التأكد من أن عملية ترشيح الطالبات للبرامج الإثرائية الصيفية تسير بالشكل الصحيح، وحسب الطرق المنهجية العلمية الصحيحة ، وأن المرشحات هن الفئة المستهدفة من تلك البرامج، ويفضل تخصيص فريق للإشراف على المدارس بشكل مباشر وتعريف الطالبات بالبرامج.
- أما بالنسبة للتدريب، فمن المهم العمل على تطوير حقيبة تدريبية تشتمل على جميع النماذج الضرورية وكيفية استعمالها، والمصادر العامة للبرامج، والأسس العامة والمثلى لسير البرامج. وهناك ضرورة لتكثيف التدريب للعاملات بالبرامج، وإعدادهن وفق الاحتياجات

التدريبية الفعلية فنياً وإدارياً. كما أنه من المهم تزويد فريق العمل بأشخاص مؤهلين في مجال تصميم برامج الموهوبين من ذوي التخصص منذ البداية في تخطيط البرنامج للعمل مع الفريق وتوجيهه.

- أما من حيث الخطة والمحتوى و التطبيق، فمن المهم مراعاة احتياجات الطالبات عند اختيار البرامج الإثرائية، وتوسيع دائرتها لتغطي عدة مجالات، وضرورة زيادة وتنويع البرامج لتتوافق مع الاحتياجات والميول التي تسعى لتنميتها. وجعل دمج المهارات جزءاً أساسياً مع إعداد الخطة، والحرص على أن يثير البرنامج مهارات التفكير العليا. ودراسة جدوى دمج طالبات المتوسط مع الثانوي في البرامج العلمية، أو في بعض وحداتها.
- ومن حيث البيئة والإمكانات، فهناك ضرورة ملحة لتوفير مقر ثابت أو مركز متكامل ومناسب للمؤسسة في كل منطقة بالمملكة لإقامة ومتابعة البرامج الإثرائية .
- كذلك من ناحية التوعية والإعلام، من المهم تشجيع مديرات المدارس على إفساح المجال للطالبات لإعداد عروض حول برامج المؤسسة وعرض تجربة الطالبات فيها لتوعية باقي الطالبات بالمدرسة والأمهات في مجالس الأمهات، والتوعية بفعاليات المؤسسة الأخرى ودور هذه البرامج في صقل مواهب الطالبات وقدراتهن بفعاليات هذه البرامج ونتائجها الإيجابية، والعمل على التأكيد على الاجتماعات التوعوية للمدارس.
- أما فيما يخص النظم والضوابط، فمن المهم التأكد من وضع قواعد تنظيمية واضحة للبرامج وللقائمين عليها من قبل المؤسسة. كذلك من المهم وضع محكات ومعايير واضحة ومحددة للبرامج لتتمكن القائمات عليها من معرفة المطلوب وبأي مستوى، بما في ذلك الخطة وعناصر البرنامج وأنشطته وطريقة سيره، وتوقيته، والمنتج، ومحكات تقييم البرنامج، وذلك قبل البدء بالبرنامج بوقت كاف، حتى تكون واضحة ويمكن تطبيقها. ويفضل أن يكون هناك دليل مهام لفريق العمل.
- ومن حيث الميزانية، يجب التوجيه لكيفية الاستفادة من الدعم الخيري والتعاون مع الجهات التي لا تتطلب نفقات إضافية للبرنامج، والتأكيد على ضرورة توفير ميزانية للمواصلات.
- وبشكل عام، ينبغي الاهتمام بالتواصل والتفاعل بين البرامج الإثرائية ذات التركيز المشترك لتبادل الخبرة والأفكار والمنتجات.

وكانت أهم القرارات التي اتخذت نتيجة للتقويم باستخدام نموذج معايير تحديد المستوى ما يلي:

- تم التنبه لبعض المعايير التي لاتتوفر في معظم البرامج لمعالجتها.
- أما بالنسبة للإعداد والتدريب، فأصبحت هناك جهود منظمة للتركيز على تطوير حقائب تدريبية. وبديء فعلاً بإخراج دليل متكامل يشتمل على جميع النماذج الضرورية وكيفية استعمالها، والمصادر العامة للبرامج، والأسس العامة والمثلى لسير البرامج، وتم توحيد التدريب لفرق البرامج وزيادة مدته، وأصبح مكثفاً ومرتبطاً بالتطبيق على مواضيع البرامج الفعلية، ووفق الاحتياجات التدريبية الفعلية فنياً وإدارياً.
- وتم تزويد فريق عمل كل برنامج بأشخاص مؤهلين في مجال تصميم برامج الموهوبين منذ البداية في تخطيط البرنامج للعمل مع الفريق وتوجيهه من ذوي التخصص.
- أما تصميم البرامج، فقد تحسن من حيث الموضوعات والتركيز على مهارات التفكير العليا مع الجانب الأكاديمي أو التقني المتخصص وتطبيق الدمج للمهارات منذ الإعداد لخطة البرنامج.
- تم الاجتماع برؤساء البرامج لتوضيح خطة البرامج وعرض خطة التقويم، كما أجري لقاء تعريفي بالبرامج الإثرائية لتبادل الخبرة والأفكار بين البرامج قبل تنفيذها، وتم الاهتمام بالتواصل والتفاعل بين البرامج الإثرائية ذات التركيز المشترك .
- غيرت البيئة وتحسنت الإمكانات، لبعض البرامج .
- فيما يختص بالتقويم، جرى الاهتمام بتداول نتائج التقويم والتقارير السابقة وبشكل أكثر شفافية، وبشكل مناسب مع رئيسات البرامج، وتمت مناقشة العقبات الموجودة وكيفية التغلب عليها بعد انتهاء البرنامج مباشرة. وكان هناك وضوح كامل للعناصر التي تحتاج لمزيد من التعديل، بحيث توجه رئيسات البرامج لتحسينها مباشرة.
- أدرج التقويم منذ مرحلة تدريب المدربين وقبل تصميم البرامج بحيث وضعت المعايير موجهاً أساسياً لبناء البرامج وتطبيقها.
- أثيرت قضية تكاليف البرامج وتقويم عوائد البرامج في ضوء تكلفتها.

وكانت أهم التعديلات التي أجريت على البرامج نتيجة للتقويم باستخدام نموذج معايير تحديد المستوى ما يلي:

- أجرت رئيسات البرامج تعديلات أساسية على البرامج حسب التقييم السابق على المعايير، وقد اهتممن بتعديل النقاط التي كان الأداء عليها ضعيفاً أو غير متميز.
- تنبهت جميع رئيسات البرامج والهيئة التنفيذية لكل برنامج إلى ضرورة إعادة تصميم البرنامج بشكل يناسب المطلوب.
- أصبح هناك وعي كامل بالتقويم وطبيعته، وتم الاهتمام بتداول نتائج التقويم والتقارير السابقة ومناقشتها مع فريق التقويم بشكل أكثر شفافية، وكان هناك وضوح كامل للعناصر التي تحتاج لمزيد من التعديل. واتخذت جوانب التقويم كمحفز وموجه للأداء.
- أصبح بالإمكان التعرف على نقاط الضعف والقوة بشكل مفصل بكل برنامج ومناقشتها.

وتتفق هذه النتائج مع ما أورده روسي وآخرون (٢٠٠٦) من أن البرامج تمر بمراحل حسب نضوجها، وأن نوع التقويم ينبغي أن يتطابق مع المرحلة التي يمر بها البرنامج. فلا يمكن - على سبيل المثال - إجراء تقويم لأثر البرنامج أو تحليل فاعلية التكلفة cost effectivenessوتحليل عائد التكلفة cost-benefit analysis ، دون التأكد من أنه طبق كما هو متوقع. وهذا ينطبق على البرامج محل الدراسة، وهو أنه في المرحلة الأولى كان من المهم التأكد من أهداف البرامج واستيفائها لاحتياجات الطالبات وتماشيها مع أهداف المؤسسة ومستوى التطبيق. ثم جاء التقويم في السنة الثانية (كمرحلة لاحقة) وكان التركيز على اسيفاء البرامج للمعايير الأساسية لنجاح البرامج. ويمكن أن تكون المرحلة اللاحقة مرحلة تشمل التركيز على التقويم الاقتصادي الذي يركز على تحليل عائد التكلفة.

الخلاصة والتوصيات

نستخلص من نتائج هذه الدراسة أنه بالرغم من أن المقوم قد يصل إلى النتائج المطلوبة بشكل عام على اختلاف النموذج المستخدم، غير هذا النموذج المستخدم يحدد نوع الأسئلة التي تطرح و ما يتبع ذلك من نتائج وتقارير تحدد اهتمام المسؤولين عن صنع القرارات والبرامج. فمن

خلال هذه الدراسة اتضح أن نموذج القرارات المتعددة CIPP ساعد صناع القرار بشكل أكبر على التعرف على مشكلات البرامج الأساسية ومصادرها، وما يرجع منها إلى السياسات المتبعة الخاصة ببرامج الموهوبين. من جهة أخرى، ساعد النموذج المعتمد على معايير مستوى الأداء على تعريف رئيسات البرامج على ما هو مطلوب بشكل دقيق وعلى ما ينبغي تحسينه في البرنامج فيما يخص الإعداد أو التطبيق أو النواتج، كما ساعد صانعي القرار على معرفة المشكلات الشائعة الخاصة ببعض عناصر البرامج والتي يمكن معالجتها من قبل المؤسسة.

وبناء على ذلك توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة معرفة الهدف من التقويم قبل التخطيط لأي نوع من تقويم البرامج، واختيار نموذج وأساليب التقويم التي تتناسب مع المرحلة التي يمر بها البرنامج.
- أهمية اختيار نموذج التقويم الذي يجيب عن أسئلة المستفيدين الأساسيين من البرنامج ومن يهمهم أمره، ولا مانع من الاستمرار على نفس النموذج، أو تغييره بما يناسب المطلوب.
- من المهم مراعاة النماذج التي تناسب طبيعة البرامج، وذلك لعظم فائدتها في هذه الحالة.
- ضرورة التفكير في دمج بعض النماذج إذا اقتضى الأمر، مع التأكيد على أهمية خبرة فريق التقويم وكونه من المتخصصين في مجال البرامج المقومة ومجال التقويم.
- الحث على إدراج التقويم عن طريق معايير المستوى خاصة إذا كان الهدف هو تحسين مستوى البرامج والتأكد من مستواها ونجاحها.
- إجراء المزيد من دراسات التقويم المقارنة لبرامج المهوبين للتعرف على فوائد ومميزات الأسايب والنماذج المختلفة، ومقارنتها بالبرامج الأخرى.

مراجع الدراسة

المراجع العربية

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٣). التقويم التربوي المؤسسي: أسسه وتطبيقاته في تقويم المدارس. القاهرة: دار الفكر العربي.

درندري، إقبال، و المزيني، ابتسام، و آل مشرف، فريدة (٢٠٠٥) التقرير النهائي لتقويم البرامج الصيفية الإثرائية لمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين. الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين .

درندري إقبال، والمزيني، ابتسام ، والسحيم، فاطمة (٢٠٠٤). التقرير النهائي لتقويم البرامج الصيفية الإثرائية لمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين. الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين (٢٠٠٦) دليل البرامج الإثرائية الصيفية بمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين . الرياض.

الدوسري، إبراهيم مبارك (٢٠٠٠). الإطار المرجعي للتقويم التربوي (ط٢). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الدوسري، راشد حماد (٢٠٠٤). القياس والتقويم التربوي الحديث. عمان: دار الفكر.

روسي وآخرون، ترجمة درندري، إقبال زين العابدين (تحت الطبع). التقويم: الطريقة المنظمة لفهمه. الرياض: جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات.

المراجع الإنجليزية

Aven, L. D. (2001). Data-driven decisions in gifted program management. The Newsletter of the Center for Gifted Education, College of William and Mary. Available at http://cfge.wm.edu.

Baker, E. L., & Schacter, J. (2004). Expert benchmarks for student academic performance: The case for gifted children. In C. M. Callahan and S. M. Reis, Program Evaluation in Gifted Education. Newbury Park, CA: Crowin Press

Baker, E. L., & Schacter, J. (2004). Qualitative Assessment of Gifted Education. In C. M. Callahan and S. M. Reis, Program Evaluation in Gifted Education. Newbury Park, CA: Crowin Press.

Callahan, C. M. (1995). Using evaluation to improve programs for the gifted. School Administrator, 52, 22-24.

Callahan, C. M. (2004). Introduction to Program Evaluation in Gifted Education. In C. M. Callahan and S. M. Reis, Program Evaluation in Gifted Education. Newbury Park, CA: Crowin Press.

Callahan, C. M., Austin, K., Brighton, C. M., & Moon, T. (2003). Lessons learned from program evaluation. National Association for Gifted Children.

Callahan, C. M., & Caldwell, M. S. (1986). Defensible evaluation of programs for the gifted and talented. In C. J. Maker (Ed.), Critical Issues in Gifted Education: Defensible Programs for the Gifted (pp. 277-296). Rockville, MD: Aspen Systems.

Callahan, C. M. & Caldwell, M. S. (1995). A practitioner's guide to evaluating programs for gifted. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Callahan, C. M., Tomlinson, C. A., Hunsaker, S. L., Bland, L. C., & Moon, T. (1995) Instruments and evaluation designs used in gifted

programs. The National Research Center on the gifted and talented, University of Connecticut.

Carter, K. (1986). Evaluation Design: Issues confronting evaluators of gifted programs. Gifted Child Quarterly, 30, 88-92.

Carter, K. (1992). A model for evaluating programs for the gifted under non-experimental conditions. Journal for the Educational of the Giftyed, 15, 266-283.

Carter, K. & Hamilton, W. (1985). Formative evaluation of gifted programs: Aprocess and model. Gifted Child Quarterly, 29, 5-11.

Davis, G., & Rimm, S. (1998). Education of the gifted and talented (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Feinstein, O. N. (2002).Use of evaluation and the evaluation of their use. Evaluation, 8, 433-439.

Fitzpatrick, J., Sandars, J., & Wothen, B. (2004). Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines (2nd ed.). N.Y.: Addison Wesley Longman.

GAO Report to congressional committees (2000). Program evaluation: studies helped agencies measure or explain program performance. United States General Accounting Office. Available at http://www.gao.gov/

Gubbims, E. Jean (1998). NRC/GT's Suggestions: Evaluating your programs and Services. National Research Center on the Gifted and Talented. Storrs, CT, Whashingtopn, DC: Office of Educational Research and Improvement.

Hunsaker, S. L. (2000). Documenting gifted program results for key decision-makers. Roeper Review, 23, 80-82.

Hunsaker, S. L. & Callahan, C. M. (1993). Evaluation of gifted programs: Current practices. Journal for Education of the Gifted, 16, 190-200.

Landrun, M. S., Callahan, C. M., & Shaklee, B. D. (2001). Aiming for excellence: gifted program standards. WACO, TX: Prufrock.

Miller, A. B. (1991). Evaluating gifted programs: the state of the art. Gifted Education International, 7, 133-139.

McCulloch, L. (2001). Gifted education program evaluation.Montana Office of Public Instruction. Hellena, MT. Available at http://www.opi.state.mt.us/

Moon, T. R., Carbaugh, E., & Capper, M. (1995). The age of accountability: conducting good program evaluation. University of verginia.

National Association for Gifted Children-NAGC (2000). Pre-K-Grade 12 gifted program standards .Washington, DC: National Association for Gifted Children. Available at www.nagc.org

Provus, M. (1971). Discrepancy Evaluation. Berkley: McClutchan.

Renzulli, J. S. (1995). A guidebook for evaluating programs for the gifted and talented. Ventura, CA: Office of the Ventura County Superintendent of schools.

Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. Journal of Research and Development in Education, 5 , 19-25.

Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan, (Eds.), Evaluation models (2nd ed.). (Chapter 16). Boston: Kluwer Academic Publisher.

Stufflebeam, D. L. (2002). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, and T. Kellaghan, (Eds.), the international handbook of educational evaluation (chapter 2). Boston: Kluwer Academic Publisher.

Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. j., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O., & Provus, M. (1971). Educational evaluation and decision making (chapters 3, 7, & 8). Itasca, IL: F. E. Peacock.

The Association for the Gifted (TAG) (1998). Standards for Programs Involving the Gifted and Talented. Reston, VA: The Council for Exceptional Children

Tomlinson, C. A. & Callahan, C. M. (1994). Planning effective evaluations for programs for gifted. Roper Review, 17, 46-51.

Van Tassel-Baska, J. (2000). Curriculum policy development for secondery gifted programs: a prescription for reform. NASSP, 84, 14-29.

Van Tassel-Baska, J., & Feng, A. X. (2004). Designing and Utilizing Evaluation for Gifted Program Improvement. Prufrock Press Inc.

Weiss, C.H., & Bucuvalass, M.J. (1980). Americam Sociological Review, 45, 302-313.

Wiggins, G. (2004). Anchoring Assessment With Exemplars: Why Students and Teachers Need Models. In C. M. Callahan and S. M.

Reis, Program Evaluation in Gifted Education. Newbury Park, CA: Crowin Press.

Worthen, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (1997) Program Evaluation: Alternative approaches and practical guidelines (2nd Ed.). New York: Longman.

.

رؤية جديدة لتطوير القدرات الفنية والابتكارية للطلاب الموهوبين "قائمة على جماليات وأسس الفنون الإسلامية "

The New Prospective to Developing the Artiestic and creative skills for students it Depended on Aesthetic and Principals of Islamic

إعداد

دكتور مهندس / أشرف محمود هاشم*

دكتورة / منى عبد الرازق على أبو شنب(**)

كلية الاقتصاد المنزلي - جامعة المنوفية

جمهورية مصر العربية

١٤٢٧هـ- ٢٠٠٦ م

* أستاذ مساعد بقسم الملابس والنسيج كلية الاقتصاد المنزلي – جامعة المنوفية

(**) مدرس بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية – كلية الاقتصاد المنزلي – جامعة المنوفية

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى تطوير القدرات الفنية والابتكارية للطلاب الموهوبين وذلك من خلال إعداد وتنفيذ برنامج تعليمي جديد قائم على الأسس العلمية والفنية للزخارف الهندسية الإسلامية وذلك بتطبيقه على عينة قوامها ستون طالبة "٦٠" من طالبات المرحلة الإعدادية مقسمة إلى أربع مجموعات .. كل مجموعة "١٥ " طالبة وذلك على النحو التالي

المجموعة التجريبية الأولى : درست البرنامج من خلال الأسس البنائية للزخارف الهندسية الإسلامية. .. المجموعة التجريبية الثانية : درست نظم العلاقات بين أشكال الزخارف الهندسية الإسلامية –بالإضافة إلى الأسس البنائية ، المجموعة التجريبية الثالثة : درست نظم العلاقات القائمة بين أشكال الزخارف الإسلامية المجموعة الضابطة : لم تتلق أي أسس علمية للزخارف الهندسية الإسلامية وتدربت على الأسلوب التقليدي . . وقد أظهرت الدراسة من خلال المعالجات الإحصائية " تحليل التباين فى الاتجاه الواحد – اختبار توكى – التحليل التمييزى " لنتائج تطبيق البرنامج على الطالبات : عن تفوق المجموعات التجريبية الثلاثة تفوقا ملحوظا بالمقارنة بالمجموعة الضابطة – كذلك كشفت الدراسة عن الدور الإيجابي والفعال لنظم العلاقات القائمة بين أشكال الزخارف الهندسية الإسلامية .. حيث سجلت أعلى مستوى لأداء الطالبات للقدرات والمهارات الفنية والابتكارية ، يليها المجموعة التجريبية الثانية وأخيرا المجموعة التجريبية الأولى .. وفى النهاية قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات يمكن أن تفيد فى حال تنفيذها.. المتخصصين بمجال تدريس الفنون بمدارس وانوادي الموهوبين المتخصصة كتخصص نوعى له ما يميزه عن سائر التخصصات الأخرى فيما يختص بتدريس الفنون.

رؤية جديدة لتطوير القدرات الفنية والابتكارية للطلاب الموهوبين" قائمة على جماليات وأسس الفنون الإسلامية "

المقدمة

كانت للفنون القديمة فى مصر والوطن العربي والاسلامى الأثر الكبير فى تشكيل الشخصية الفنية المصرية والعربية والإسلامية المعاصرة ..لما فى هذه الفنون من ارتباط وثيق بطبيعة المجتمعات العربية والإسلامية ومعتقداتها على مر العصور ، وقطاع الفنون التشكيلية من اهم مجالات تنمية قدرات الموهوبين والذى يعد أيضا أهم القطاعات العلمية والفنية ارتباطا بالمجتمع وعاداته التى تحكم سلوكيات أفراده وتنظم تعاملاته وتوجهاته تجاه المجتمع المحيط.. بالإضافة الى تحقيقه لمقومات انتماء الطلاب للوطن والعقيدة ولعل ذلك ما أدى الى الاهتمام بدراسة الفنون القديمة بالمراحل التعليمية المختلفة وخاصة المرحلة الإعدادية التى تعد من اهم مراحل تنمية السمات الشخصية والفنية والابتكارية لدى الطلاب مما يساهم فى بناء الإنسان بناء سليم يعتمد على الانتماء للوطن والعقيدة وترجع تلك الأهمية أيضا إلى أن مادة الفنون القديمة تعمل على تنمية مهارات الطالبات الفنية والابتكارية وتنشيط مدركاتهم الحسية والذهنية .. مما يؤدى إلى زيادة فاعليتهم فى أداء الواجب التدريس والابتكار فى صياغة الأعمال الفنية فى إطار دراستهم ، وذلك بالضرورة ينعكس على تكوين مدركاتهم وبناء شخصيتهم العلمية والفنية والثقافية بما يحقق الهدف الإستراتيجي من العملية التعليمية

وتعد الزخرفة الهندسية الإسلامية من أهم أشكال الفنون التى قامت على أسس علمية وفنية متطورة أكدتها العديد من الدراسات المتخصصة فى هذا المجال (١) (*)،(٢) ، (٣)،(٤) . وقد استشعر الباحثان الحاجة الماسة إلى مثل هذه الأسس والاستفادة منها فى زيادة وتطوير القدرة الفنية والابتكارية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الاعدادية .. لتزويد المتخصصين فى مجال تدريس الفنون والتصميم بمخطط (زمني - منهجي) يعتمد على دمج الجانبين النظري والعملي فى خطوات منظمة .. يمكن أن تشكل فى مجموعها برنامجا متكاملا فى هذا المجال .

(*) تم ترتيب المراجع تبعا لورودها فى متن البحث.

مشكلة البحث :

- لاحظ الباحثان من خلال عملهما أن أسلوب تدريس مواد الفنون وخاصة الفنون القديمة المقدم لطالبات فصول الموهوبين في جمهورية مصر العربية "كدراسة حالة " والذي يتم من خلاله التدريب على محاكاة الزخارف وابتكار تصميمات متنوعة منها يخلو من استخدام أسس علمية وفنية منظمة تساهم فى تطوير القدرة الفنية والابتكارية لديهن
- كذلك كشفت الدراسة الاستطلاعية للباحث أثناء ملاحظة الطالبات.. بالتركيز على مدى تمكنهن وامتلاكهن للقدرات الفنية والابتكارية فيما يقمن بأدائه من أنشطة من مواد دراسية ذات صلة بالجانب الفني والابتكارى .. بمدارس التعليم الأساسي (المرحلة الاعدادية).. أن هناك قصورا وتدنيا واضحا فى القدرة الفنية والابتكارية لديهن (**).. مما أثر على اتجاه الطالبات نحو ممارسة الأنشطة ذات البعد الفنى والابتكار .. ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة والتي تتلخص فى الإجابة على الأسئلة التالية :

= ما أثر استخدام برنامج تعليمي مقترح قائم على التكامل بين المفاهيم وعدم تجزئة المعرفة ومقدم للطالبات الموهوبات بالمرحلة الإعدادية على زيادة القدرة الفنية والابتكارية لديهن ؟

= ما أثر استخدام الأسس البنائية للزخارف الهندسية الإسلامية على زيادة القدرة الفنية والابتكارية للطالبات الموهوبات بالمرحلة الاعدادية ؟

= ما أثر استخدام نظم العلاقات التشكيلية للزخارف الهندسية الإسلامية على زيادة القدرة النية والابتكارية للطالبات الموهوبات بالمرحلة الاعدادية ؟

أهمية البحث :

قد يكون هذا التصور أو البحث بداية لتيار من البحوث التى تتناول الأسس العلمية والفنية للزخارف والفنون المصرية والعربية والإسلامية فى الفترة القادمة .. فتفيد نتائجه عند تكاملها مع نتائج البحوث المشابهة .. المتخصصين فى مجال تدريس الفنون والتصميم

(*) نتائج الطالبات والتلميذات فى السنوات الأربع السابقة على تطبيق البرنامج وكذا نتائج بطاقات ملاحظة الأداء لطالبات والتلميذات والتي أعدها الباحث.

بالكليات الفنية المتخصصة وللقائمين على إعداد برامج تنمية قدرات الطلاب الموهوبين بوزارات التربية والتعليم بالعالم العربي والإسلامي .

حدود البحث :

- قصر فترة المعالجة التجريبية .. حد من حدود هذا البحث .. وذلك يتطلب الحرص عند تعميم النتائج وذلك حتى تتكامل هذه النتائج مع نتائج البحوث الأخرى .
- طبقت مواد المعالجة التجريبية على مجموعات البحث الأربعة فى مواعيد مختلفة خلال اليوم الواحد من أيام التطبيق العملي وذلك لظروف عملية خاصة بتوفر التجهيزات اللازمة لعروض الفيديو وأماكن التدريس والعرض .
- اشتملت عينة البحث على ستون من الطالبات الموهوبات فنيا من واقع اختبار قياس القدرات الفنية والابتكارية القبلي بمدرسة الحسينية الاعدادية للبنات بشبين الكوم التابعة لوزارة التربية والتعليم" الصف الثالث " .
- يقتصر البحث على الأسس العلمية والفنية للزخارف الهندسية الإسلامية من حيث:

= الأسس البنائية

= نظم العلاقات القائمة بين الزخارف

فروض البحث :

الفرض الأول : توجد فروق دالة إحصائية فى متوسطات درجات بطاقة قياس مستوى أداء طالبات المجموعات التجريبية الثلاث مقارنة بالمجموعة الضابطة فى القياس البعدي لصالح المجموعات التجريبية .

الفرض الثاني : لا توجد فروق دالة إحصائيا فى متوسطات درجات بطاقة قياس مستوى الأداء لطالبات المجموعة التجريبية الأولى مقارنة بالمجموعة التجريبية الثانية فى القياس البعدي .

الفرض الثالث: توجد فروق دالة إحصائية فى متوسطات درجات بطاقة قياس مستوى أداء طالبات المجموعة التجريبية الثانية مقارنة بالمجموعة التجريبية الثالثة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية الثالثة .

الفرض الرابع : توجد فروق دالة إحصائيا فى متوسطات درجات بطاقة قياس مستوى أداء الطالبات بالمجموعة التجريبية الأولي مقارنة بالمجموعة التجريبية الثالثة لصالح المجموعة التجريبية الثالثة وذلك فى القياس البعدي

الفرض الخامس : توجد فروق دالة إحصائيا بين مستوى أداء طالبات المجموعات البحثية الأربعة للقدرات الفنية والابتكارية .

مصطلحات البحث :

- الطلاب الموهوبين :

هم الطلاب متشعبو التفكير واللذين يظهرون تصرفات فيها نوع من التهور لشعورهم أن قيمتهم تنبع من خلال إنجازاتهم وعادة ما يكونون أكثر دراية بمحيطهم وبيئتهم والاختلافات فيما بينها وهم المتمردون على المجتمع والذين يشعرون بالفوارق بينهم وبين أقرانهم

- **الزخارف الهندسية الإسلامية :**

هي كيان متكامل من الأشكال الهندسية التى توجد بها علاقات بسيطة ومركبة كعلاقة التماس والتراكب والتضافر والتبادل .. وتؤسس هذه الأشكال على بعض الأسس البنائية مثل الدائرة وقاعدة النسبية الذهبية والمثلث والمربع بالإضافة للمخمس بعلاقاته التشكيلية (١) أو على كل منها مجتمعا مع الآخر فى تصميمات أنتجت فى العصر الإسلامي .. وهى محددات للضبط الداخلي للبحث .. تراعى عند تصميم البرنامج وأثناء إعداده ، ويتوقع أن تؤثر هذه الأسس والعلاقات فى فاعلية البرنامج وكفاءته.

وقد اختار الباحثان منها نظم العلاقات التشكيلية بين الأشكال والأسس البنائية للمعالجة التجريبية فى هذا البحث .

نظم العلاقات التشكيلية القائمة بين الأشكال:

- علاقة التماس
- علاقة التراكب
- علاقة التضافر

- علاقة التبادل بين الشكل والأرضية

الأسس البنائية للأشكال :

- الدائرة وقاعدة النسبة الذهبية
- المربع
- المثلث
- السداسي
- المخمس وعلاقاته الهندسية :

* علاقة الجزء بالشكل

* علاقة المخمس بالنسبة الذهبية

* علاقة المخمس بالنجم الخماسي

الإطار النظري والدراسات المرتبطة :

أولا : الإطار النظري :

يشتق الإطار النظري لهذا البحث من مصدرين أساسيين :

الأول : يرتبط بما قدمه كل من ديفيد وود DavidWade (١٩٧٦)(٤) وكريتشلوف Keth Critchlow (١٩٨٦) (٣) وكلود هيوم برت C.H.Bert (١٩٨٧)(٤) حول تحليل الأسس البنائية للزخارف الهندسية الإسلامية

الثاني: يرتبط بما قدمه أحمد عبد الكريم (١٩٨٥) (١) عن نظم العلاقات التشكيلية القائمة بين الأشكال بالزخارف الهندسية الإسلامية

حيث قدم كريتشلوف تحليلا للزخارف الهندسية الإسلامية Islamic Patterns من خلال تضافر كل من التحليل الهندسي والأيديولوجي من ناحية .. والتحليل الهندسي والفلكي من ناحية أخرى وذلك من خلال اتجاهات تحليلية متنوعة ، كل اتجاه مرتبط بمجال فى تفسيره مثل :

* التحليل الهندسي المرتبط بالأسس الإنشائية والقوانين الرياضية
* التحليل الهندسي المرتبط بعلم الفلسفة والتصوف والدين .
* التحليل الهندسي المرتبط بعلم الكونيات الفلكية .

ويعتبر هذا التحليل من أكثر التحليلات شمولا وعموما للزخارف الهندسية الإسلامية، وقد جاء البحث الحالي استجابة لدعوة كريتشلوف إلى إجراء المزيد من البحوث حول تحليلات الزخارف الهندسية الإسلامية والانطلاق منها نحو تفسير وتبسيط الأسس العلمية والفنية للفنون الإسلامية .

على الرغم من أن تحليلاته تتصف بالشمول والعمق .. الا أن هناك حاجة إلى مراجعته فى ضوء ما يعرف الآن بمفهوم التفاعل Interaction بين تلك الأسس التحليلية وإكساب المتعلمين والمتذوقين للفن الإسلامي للمهارات والقدرات الفنية والابتكارية وخاصة فيما تتيحه لنا التكنولوجيات المتقدمة فى مجال الاتصال والإعلام فى الحقل التعليمي " تكنولوجيا الوسائل التعليمية واستخدام الوسائط المتعددة Multi media ".

ويتوقع الباحثان استنادا إلى ما قدمه أحمد عبد الكريم (١٩٨٥)(١) ، (١٩٩٠) (٦) من نظم للعلاقات القائمة بين الأشكال بالزخارف الهندسية الإسلامية أن تتأثر فاعلية برامج الفنون التعليمية بمدى اشتمالها على أنواع من تلك النظم .. لما لها من قيمة تشكيلية وجمالية مرتبطة بادراك المتعلمين البصري لعناصر وأشكال الزخارف الهندسية الإسلامية وما بينها من فراغ يمثل قيمة فى حد ذاته من الناحيتين التشكيلية والجمالية .. كما أنه يمكن لهذه النظم بالإضافة إلى الأسس البنائية للزخارف الهندسية الإسلامية إحداث تأثير إيجابي وفعال وتنمية القدرات الفنية والابتكارية للمتعلمين دونما الحاجة إلى الاحتكاك المباشر بالمعلم مما يعطى بعدا أكبر وتأثيرا أوسع باستخدام النظم الحديثة للتعليم سواء "التعليم الذاتي أو التعليم عن بعد " .

ثانيا : الدراسات المرتبطة :

يشير مسح الدراسات المرتبطة إلى أن عددا منها قد تناولت بالتحليل للفنون الإسلامية الهندسية من خلال أسس علمية وفنية تختلف عن ما يتناوله البحث الحالي مثل دراسة شعيب محمد على

(١٩٨٤) (٧) ودراسة سرية صدقة (١٩٧٩) (٨) ودراسة عصام السيد وعائشة بارمان (١٩٨٩) (٩) حيث تناولوا على الترتيب :

* التحليل القائم على الأسس الهندسية كاتجاه تحليلي لها منطلقة فى ذلك من الأبعاد القياسية للشبكة المثلثة (٧) .

* التحليل القائم على عدة اتجاهات مثل :

- النظام الهندسي المورفولوجى

- الفكر الأيديولوجي

- نظرية النظم وعلاقة الجزء بالكل (١٠)

* التحليل القائم على الأسس الهندسية وانطلقت منه إلى الدائرة وقوانين النسب الرياضية ونظم التناسب لإنشاء الضلع الواحد .

وفيما يتعلق بالدراسات التى تناولت الأسس العلمية والفنية للزخارف الهندسية الإسلامية المرتبطة بالجوانب التربوية د وجد الباحثان أن عددها أقل من الدراسات التى تناولت تحليل الزخارف الإسلامية وعلى الرغم من ذلك فان عددا منها قد تناول حل مشكلات التصميم لدى طلاب التربية الفنية " شعيب محمد على (٧) ، وتصميم محاور تجريبية لتدريس أسس التصميم قائم على الدراسات المعاصرة لتحليل نظم الهندسيات الإسلامية "أحمد عبد الكريم (١٩٩٠)(٦) ، وفى نطاق الاقتصاد المنزلي - وفى حدود علم الباحثان – فلم تتناول أي من الدراسات الربط بين الزخارف الهندسية الإسلامية وبرامج تدريس الفنون لأي من شعب ومجالات الاقتصاد المنزلي .

الطريقة والإجراءات :

أولا : منهج البحث :-

ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث التى تستهدف دراسة أثر بعض المتغيرات على متغيرات أخرى ، ويعد المنهج التجريبي من أكثر المناهج البحثية مناسبة لتحقيق هذا الغرض .ز وعليه فان البحث الحالي يتبنى المنهج التجريبي .

ثانيا : متغيرات البحث و التصميم التجريبي :-

متغيرات البحث :

١-المتغيرات المستقلة : يشتمل البحث الحالي على متغير مستقل واحد .. يتطلب المعالجة التجريبية ، وله مستويان .

ويمكن أن نسميه " الأسس العلمية والفنية للزخارف الهندسية الإسلامية " وله مستويان هما : أ- الأسس البنائية للزخارف الهندسية الإسلامية

ب- نظم العلاقات بين الأشكال بالزخارف الهندسية الإسلامية

٢- المتغيرات التابعة : يشتمل البحث الحالي على متغير تابع واحد فقط يرتبط بتحصيل واكتساب المادة العلمية المقدمة فى اطار البرنامج التعليمي من خلال تدريس الفنون القديمة .. وله مستويان :

-القدرة على محاكاة الأشكال الزخرفية (القدرة الفنية)

-القدرة على ابتكار تصميمات مستوحاة من الزخارف الهندسية الإسلامية (القدرة الابتكارية ".

وحيث أن البحث قد استخدم اختبارا قبليا .. فقد رأى الباحثان اعتبار درجة القياس البعدي هى دليل التحصيل ومستوى الأداء ، وعليه فان المتغير التابع فى هذا البحث هو درجة القياس البعدي للتحصيل الفوري ومستوى الأداء للطالبات .

التصميم التجريبي :

نظرا لطبيعة التجربة البحثية فان البحث الحالي يتبنى التصميم التجريبي الذي يطلق عليه .. امتداد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ذى القياس القبلي والقياس البعدي .. ويسمح هذا التصميم بالإجابة عن تساؤلات البحث .

تقسيم المجموعات التجريبية والضابطة :

١- المجموعة التجريبية الأولى : تدرس الأسس البنائية للزخارف الهندسية الإسلامية .. لقياس القدرة الفنية والابتكارية .

٢- المجموعة التجريبية الثانية : تدرس نظم العلاقات بين الأشكال بالزخارف والأسس البنائية للزخارف الهندسية الإسلامية لقياس القدرة الفنية والابتكارية .

٣- المجموعة التجريبية الثالثة : تدرس نظم العلاقات بين أشكال الزخارف الهندسية الإسلامية لقياس القدرة الفنية والابتكارية

٤- المجموعة الرابعة (ضابطة) : وتدرس بالطريقة التقليدية والقائمة على محاكاة الوحدات الزخرفية للفنون المختلفة وابتكار تصميمات مستوحاة منها بدون توجيه او تحليل للأسس التى قامت عليها تلك الزخارف وذلك لقياس القدرة الفنية والابتكارية.

ثالثا : العينة :-

تكونت العينة من ستون من الطالبات الموهوبات فنيا بالمرحلة الإعدادية " الصف الثالث " فى الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ م

وتجدر الإشارة إلى أن هذه العينة لم يتم اختيارها بطريقة عشوائية من بين طالبات المدرسة ، ولكن اختيروا بطريقة مقصودة فى ضوء إدراج مادة الفنون والتذوق الفنى ضمن المقررات التدريسية لفصول المتفوقين في الفصل الدراسي الثاني ولهذه ولكن روعيت العشوائية عند توزيع أفراد العينة داخل كل مجموعة تجريبية بواقع خمسة عشرة طالبة بكل مجموعة طبقا للمسلمات التى يقوم عليها أسلوب التحليل الإحصائي المستخدم على نحو سيوضح يما بعد

رابعا : الأدوات ومواد المعالجة التجريبية :-

- أعد الباحثان اختبارا عمليا كأداة رئيسية فى هذا البحث ، واستخدم هذا الاختبار فى القياس القبلي والقياس البعدي .. وقد اشتمل الاختبار فى صورته النهائية على صورة فوتوغرافية (تصوير الباحثان) تمثل زخرف هندسي قائم على الأطباق النجمية ووحدة المفروكة الزخرفية .. مصورة من منبر مسجد ومدرسة السلطان حسن بالقلعة بالقاهرة ، وذكر اسفل الصورة الأداء المطلوب من الطالبات القيام به ويسبق ذلك تحديد الهدف من الاختبار ومواصفات الإجابة .

- أعد الباحثان شريط فيديو يحتوى على العديد من النماذج الفنية الإسلامية من واقع المتحف الإسلامي بالقاهرة ، وكذا شريط فيديو يوضح أهم النماذج الفنية من واقع المتحف المصري الفرعوني بالقاهرة والمتحف القبطي والمتحف الروماني بالإسكندرية بالإضافة إلى متحف الأقصر بأسوان .
- أعد الباحثان شرائح مصورة للمعالم الأثرية الإسلامية وبعض المقتنيات بالمتحف الإسلامي بالقاهرة وكذلك بعض العمليات البنائية والهندسية للزخارف الهندسية الإسلامية .
- أعد الباحثان مجموعة من الصور الفوتوغرافية المكبرة لتفاصيل بعض الزخارف الهندسية ليستفيد منها الطلاب فى تطوير قدراتهم الفنية والابتكارية ، وكذا للتعرف على سمات وخصائص الزخرفة الإسلامية لمزيد من التعايش والاحتكاك.
- وفيما يتعلق بصدق الاختبار.. فقد تأكد منه الباحثان من خلال عرضه على المتخصصين فى مجال مناهج وطرق تدريس الفنون التطبيقية ، حيث تم تزويدهم أيضا بنسخة من البرنامج التدريبي القائم على الأسس البنائية ونظم العلاقات التشكيلية للزخارف الهندسية الإسلامية لتطوير القدرات الفنية والابتكارية للطالبات موضع الدراسة ، وكذا تم عرض بطاقة تقييم مستوى الأداء عليهم باعتبارها الأداة الرئيسية للحكم على جودة وإيجابية البرنامج .. وقد أجرى الباحثان التعديلات التى أفترحها المحكمون ، واعتبر ذلك مؤشر لصدق الاختبار خاصة بعد مناقشة ملاحظات المحكمين فى جلسات متعددة مشتركة .
- قام الباحثان بإجراء اختبار صدق البطاقة الخاصة بتقييم مستوى الأداء والاختبار القبلى والاختبار البعدى باستخدام التحليل العاملى باستخدام الحاسب الآلي وذلك بهدف معرفة تشبعات البنود الفرعية على المحاور المستخلصة من التحليل العاملى .

وقد أسفر التحليل العاملى عن صدق بيانات بطاقة تقييم مستوى الأداء وملائمة الاختبار وأنه يمكن الاعتماد عليهما بدرجة صدق عالية .. وقد بلغت قيمة معامل الموثوقية ٨٤ .. وهى قيمة مقبولة (١٤) .

وقد تحدد زمن الاختبار بثلاث ساعات كما كانت النهاية العظمى للاختبار ٥٠ درجة

خامسا : البرنامج التجريبي القائم على الأسس البنائية ونظم العلاقات بين أشكال الزخارف الهندسية الإسلامية(*) :

على مقدمة وأهداف وعينة البرنامج وحدوده وذلك فى الجزء الأول منه .. تلى ذلك محتوى البرنامج والذى ينقسم الى أربعة مراحل :

المرحلة الاولى : وتتمثل فى المعلومات النظرية "الخلفية الثقافية والفنية "

المرحلة الثانية : وتتمثل فى المعلومات الهندسية

المرحلة الثالثة : وتتمثل فى الانشطة والدراسات التحليلية والادراكية للزخارف الهندسية الاسلامية .

المرحلة الرابعة : وتتمثل فى التجارب الفنية والتصميمية المستوحاة من الزخارف الهندسية الإسلامية والأسس البنائية ونظم العلاقات بها .

جدول المقابلات :

يشتمل جدول المقابلات على ستة عشرة مقابلة بواقع مقابلتين أسبوعيا وزمن كل مقابلة أربع ساعات وذلك على النحو التالي :

المقابلة الأولى: الوقوف على مستوى الطلاب من الناحيتين الفنية والهندسية وذلك من خلال إجراء الاختبار القبلي للمجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة معا.

المقابلة الثانية : مراجعة عامة للطالبات فى ماتم دراسته بالفرقة الأولى والثانية ضمن مقرر مادة الفنون والتذوق الفنى كمدخل للمنهج التجريبي الذي أعده الباحثان .

المقابلة الثالثة : وفيها تم تناول مفهوم الفن وارتباطه بالإنسان وطبيعة المجتمع من خلال :

- دراسة وظيفة الفن وارتباطه بالإنسان فى كافة المجالات التطبيقية
- دراسة العمل الفني وعناصره
- دراسة الفن فى الحضارات " الفرعونية – القبطية – الإسلامية "
- عرض وسائل وأنشطة تعليمية تمثل مظاهر تلك الحضارات .

(*) يمكن الحصول على تفاصيل البرنامج عن طريق الاتصال بالباحث أو على البريد الإليكتروني drashrafhashem@yahoo.com

المقابلة الرابعة : التصميم .. مفهومه والعوامل المؤثرة فيه من خلال :

- دراسة ملمس وتأثيرات المواد والخامات المختلفة .
- دراسة خصائص التصميم الجيد من حيث :
- الاتزان – التنغيم – العلاقات النسبية بين الحجوم – أسلوب الحركة – الإيقاع – الوحدة – التنسيق – التوزيع.
- دراسة التكوين الزخرفي وعناصره والعوامل المؤثرة فيه
- دراسة القدرات الفنية اللازمة للمصمم من حيث :
  - القدرة على الإدراك
  - القدرة على التعبير
  - القدرة على التخيل
  - القدرة على التنفيذ

* عرض نماذج تصميمية وتجارب توضح كل ما سبق من قدرات باستخدام وسائط تعليمية وأنشطة مناسبة

ملحوظة :

المقابلات بدءا من المقابلة الأولى وحتى الرابعة .. تمت للمجموعات الأربعة (التجريبية الثلاث +الضابطة) ، والمقابلات من الخامسة وحتى السادسة عشر خصصت فقط للمجموعات التجريبية ، أما المجموعة الضابطة فقد خصص لها نفس عدد اللقاءات بنفس الضابط ألزمني "٤ساعات" ولكن بالمحتوى العلمي التقليدي السابق توضيح عناصره سابقا .

المقابلة الخامسة : (للمجموعات التجريبية الثلاث) :

وفيها تم تناول تعريف الطالبة بالزخارف والتعبيرات التجريدية والهندسية عبر العصور وهو ما يطلق عليه أصل التشكيل الزخرفي وذاك من خلال دراسة التعبير التجريدي والهندسي لدى الإنسان البدائي

- دراسة التعبير التجريدي والهندسي فى افن المصري القديم بمراحله وحتى الدولة الحديثة
- الاتجاه الهندسي فى فنون العصر القبطي
- الاتجاه والنظرة الإسلامية للجمال المطلق وارتباطها بالتعبير التجريدي الهندسي
- عرض الخصائص والقيم الجمالية للزخارف الهندسية الإسلامية
- التعبير التجريدي والهندسي فى فنون العصر الحديث .

عرض نماذج وأنشطة تعليمية لمحتوى المقابلة

المقابلة السادسة: (للمجموعات التجريبية الأولى والثانية والثالثة):

- التطور التاريخي للزخارف الهندسية فى الفنون والمنسوجات الإسلامية
- تطور استخدام الزخارف الهندسية الإسلامية فى المنسوجات عبر العصور الفنية الإسلامية.
- القيام برحلات علمية الى المتحف الإسلامي بالقاهرة بالإضافة إلى عرض نماذج على وسائل ووسائط تعليمية مناسبة .

المقابلة السابعة: (المجموعات التجريبية الأولى والثانية والثالثة).

- تدريب الطالبات على العمليات الهندسية المختلفة .

المقابلة الثامنة : (للمجموعات التجريبية الأولى والثانية والثالثة).

- تعريف الطالبات بالاتجاهات التحليلية للزخارف الهندسية الإسلامية

المقابلة التاسعة : (المجموعات الأولى والثانية) .

- تعريف الطالبات وتدريبهن على الأسس البنائية للزخارف الهندسية الإسلامية

عرض وسائل تعليمية مناسبة

المقابلة العاشرة : (المجموعات التجريبية الأولى والثانية).

- متبعة الطالبات وتدريبهن على الأسس البنائية للزخارف الهندسية الإسلامية
- عرض وسائل تعليمية وأنشطة فنية مناسبة

المقابلة الحادية عشر : (المجموعة التجريبية الثانية والثالثة).

تعريف الطالبات وتدريبهن على نظم العلاقات التشكيلية القائمة بين الأشكال فلا الزخارف الهندسية الاسلامية .

المقابلة الثانية عشرة: (المجموعات التجريبية الثانية والثالثة) .

- متابعة تعريف الطالبات وتدريبهن على نظم العلاقات القائمة بين الأشكال فى الزخارف الهندسية الإسلامية .

*** عرض أنشطة تعليمية مناسبة**

المقابلة الثالثة عشرة :(المجموعات التجريبية الأولى والثانية والثالثة).

- التدريب والممارسة العملية على ابتكار تصميمات مستوحاة من الزخارف والأطباق النجمية والأسس العلمية والفنية السابق التدريب عليها .. بالقلم الرصاص على ورق كانسون أبيض

المقابلة الرابعة عشرة : (المجموعات التجريبية الأولى والثانية والثالثة)

- متابعة تنفيذ التدريبات التى كلفت بها الطالبات فى المقابلة الثالثة عشرة .. مع تحبير التصميمات الناتجة باللونين الابيض والاسود وتأثيراتهم فى اطار مساحة محددة سابقا للجميع كعامل ضبط للتصميمات .

المقابلة الخامسة عشرة : (المجموعات التجريبية الأولى والثانية والثالثة والمجموعة الرابعة "الضابطة")

إجراء الاختبار البعدي لقياس مدى التطور فى مستوى أداء الطالبات مها ريا وفنيا فى نفس موضوع الاختبار القبلي وبنفس زمن الامتحان مع استلام الأعمال المنفذة أثناء البرنامج من الطالبات

المقابلة السادسة عشرة : (المجموعات الأربعة).

- عرض الأعمال المنفذة أمام الطالبات وتقييم مستوى أدائهن اللائى وصلن إليه أثناء مراحل البرنامج وذلك من خلال رؤية الباحثان وتحليله وتقييمه لتلك الأعمال .. دون إعطائهن أي درجات.

- بعد تطبيق البرنامج على الطالبات تبعا للمجموعات التجريبية المحددة سابقا .. تم عرض أعمال الطالبات فى الاختبارين القبلي والبعدي على السادة المحكمين (خمسة محكمين متخصصين فى مجال تدريس الفنون بالكليات المتخصصة ، لتقييم أعمال الطالبات باستخدام نموذج بطاقة تقييم مستوى الأداء التى أعدها الباحثان وأثبت صدقها وقدرتها على تقييم مستوى أداء الطالبات وذلك بالطرق الإحصائية المناسبة.

سادسا : أساليب التحليل الإحصائي لمتوسطات درجات بطاقات

قياس مستوى أداء الطالبات :

اختار الباحثان أساليب المعالجة الإحصائية للتحقق من فروض البحث والإجابة على تساؤلات البحث وذلك على النحو التالي :

١- تحليل التباين فى الاتجاه الواحد One Way Analysis of Variance .. لأنه أكثر الأساليب الإحصائية مناسبة لتحليل البيانات فى ضوء التصميم التجريبي للبحث الحالي (Huck et al,1984,Myers1982) (١١)(١٢) واستخدمه الباحثان لمعالجة البيانات المتعلقة بمتوسط درجات بطاقة مستوى أداء كل طالبة .

٢- اختبار توكى Tuky Test وذلك لإجراء المقارنات المتعددة فى حالة وجود نسبة فائية دالة إحصائيا لتحديد مصدر الفروق (١٣) .

وقد وجد الباحثان أنه لا توجد هناك حاجة للتأكد من تجانس التباين بين المجموعات كمتطلب من متطلبات الأسلوب الإحصائي لأن البحث ساوى بين عدد الأفراد فى المجموعات البحثية الأربعة(Huck et al ,1984) (١١).

٣- التحليل التمييزي : لاختبار أداء كل طالبة داخل المجموعات والوقوف على درجة التشابه والاختلاف بين الأفراد وبين المجموعات (١٣) .

نتائج المعالجة الإحصائية والتحقق من الفروض :

الفرض الأول : توجد فروق دالة إحصائية فى متوسطات درجات بطاقة قياس مستوى أداء طالبات المجموعات التجريبية الثلاث مقارنة بالمجموعة الضابطة فى القياس البعدي لصالح المجموعات التجريبية .

حيث يوضح جدول (١)نتائج تحليل التباين فى الاتجاه الواحد لمتوسطات درجات بطاقات قياس مستوى الأداء لطالبات المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة .

جدول (١)

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	النسبة الفائية
بين المجموعات	١٨٧٥,٧	٦٢٥,٢٤	٣	٦٥,٨٩٧
داخل المجموعات	٢٢٧,٧	٩,٤٨٨	٢٤	
المجموع	٢١٠٣,٤٢٨		٢٧	

يتضح من الجدول السابق أن قيمة النسبة الفائية ٦٥,٨٩٧ وهى دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ وهذا يدل على الأثر الإيجابي لمتغير الأسس العلمية والفنية للزخارف الهندسية الإسلامية فى تطوير مستوى أداء الطالبات فى القدرة الفنية والابتكارية .. ولمعرفة مصدر الفروق سوف يتم إجراء اختبار توكى لإجراء المقارنات المتعددة .

ويوضح جدول (٢) نتائج اختبار توكى للمقارنات المتعددة لمتوسطات درجات بطاقات قياس مستوى الأداء لطالبات المجموعة التجريبية والضابطة معبرا عنها فى صورتها النهائية بأسلوب وضع علامة (*) فوق المتوسطات الدالة إحصائيا .

جدول (٢)

		مجموعة تجريبية ثالثة	مجموعة تجريبية ثانية	مجموعة تجريبية أولى	مجموعة ضابطة
		م ٤٥	م ٤١	م ٣٤	م ٢٣,٤٣
ت٣	٤٥	-			
ت٢	٤١	٤	-		
ت١	٣٤	١١(*)	٧(*)	-	
ض	٢٣,٤٣	٢١,٥٧(*)	١٧,٥٧(*)	١٠,٥٧(*)	-

تم ترتيب هذه المستويات وفق قيمة المتوسط تنازليا حيث م= المتوسط وبإجراء اختبار توكى كانت القيمة المحسوبة (٤,٥٤)

وبمقارنة هذه القيمة بالفروق الناتجة يتضح الآتي :

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات بطاقات قياس مستوى الأداء بين المجموعات التجريبية والضابطة على النحو التالي :
  - بين المجموعات التجريبية الأولى والثالثة لصالح المجموعة التجريبية الثالثة
  - بين المجموعة التجريبية الثالثة والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثالثة
  - بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية لصالح المجموعة التجريبية الثانية
  - بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

* وهكذا نجد أن هناك فروقا دالة إحصائية جوهرية بين المجموعات التجريبية الثلاثة وبين المجموعة الضابطة لصالح المجموعات التجريبية الثلاثة.

وفى ضوء ما سبق يقبل الفرض الأول.

الفرض الثاني : لا توجد فروق دالة إحصائيا فى متوسطات درجات بطاقة قياس مستوى الأداء لطالبات المجموعة التجريبية الأولى التى تدرس الأسس البنائية للزخارف الهندسية الإسلامية ..

مقارنـة بالمجموعـة التجريبيـة الثانيـة التـى تـدرس نظـم العلاقـات بـين الأشـكال والأسـس البنائيـة للزخارف الهندسية الإسلامية معا فى القياس البعدي .
وللتحقق من هذا الفرض تم اتباع الآتي : باستخدام تحليل التباين فى الاتجاه الواحد لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى والثانية فى بطاقة قياس مستوى الاداء للقدرة الفنية والابتكارية كما هو موضح بالجدول (٣)

جدول (٣)

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	النسبة الفائية
بين المجموعات	١٧١,٥	١٧١,٥	١	٢١,٤٤
داخل المجموعات	٩٦	٨	١٢	
المجموع	٢٦٧,٥		١٣	

يتضح من الجدول أن قيمة النسبة الفائية ٢١,٤٤ وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ حيث أنها أكبر من القيمة الجدولية (٤,٧٥) الأمر الذي يعنى أنه توجد فروق جوهريـة لا ترجـع للصدفة بين متوسطات درجات بطاقة قياس مستوى الأداء بين المجموعـة التجريبيـة الأولـى والمجموعـة التجريبية الثانية لصالح المجموعة التجريبية الثانية .
وفى ضوء ما سبق يمكن رفض الفرض الثاني .

الفرض الثالث: توجد فروق دالة إحصائية فى متوسطات درجات بطاقة قياس مستوى أداء طالبـات المجموعـة التجريبيـة الثانيـة مقارنـة بالمجموعـة التجريبيـة الثالثـة فـى القيـاس البعـدي لصـالح المجموعة التجريبية الثالثة .
وللتحقـق مـن هـذا الفـرض تـم لتبـاع الآتـي : بتحليـل التبـاين فـى الاتجـاه الواحـد لـدرجات طالبـات المجموعة التجريبيـة الثانيـة والمجموعـة التجريبيـة الثالثـة فى بطاقـة قيـاس مسـتوى الاداء للقدرات الفنية والابتكارية كما هو موضح بالجدول (٤)

جدول (٤)

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	النسبة الفائية
بين المجموعات	٥٦	٥٦	١	١٠,٨٣٩
داخل المجموعات	٦٢	٥,١٦٦	١٢	
المجموع	١١٨		١٣	

يتضح من الجدول أن قيمة النسبة الفائية ١٠,٨٣٩ وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ حيث أنها أكبر من القيمة الجدولية (٤,٧٥) الأمر الذي يعنى أنه توجد فروق جوهرية لا ترجع للصدفة بين متوسطات درجات بطاقة قياس مستوى الأداء فى القدرات الفنية والابتكارية بين أداء المجموعة التجريبية الثانية التى تدرس نظم العلاقات بين الأشكال والأسس البنائية للزخارف الهندسية الإسلامية وأداء المجموعة التجريبية الثالثة التى تدرس نظم العلاقات بين أشكال الزخارف الهندسية الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية الثانية .
وفى ضوء ما سبق يتم قبول الفرض الثالث

الفرض الرابع : توجد فروق دالة إحصائيا فى متوسطات درجات بطاقة قياس مستوى أداء الطالبات بالمجموعة التجريبية الأولي مقارنة بالمجموعة التجريبية الثالثة لصالح المجموعة التجريبية الثالثة وذلك فى القياس البعدي .
وللتحقق من هذا الفرض تم اتباع الآتي :
بتحليل التباين فى الاتجاه الواحد لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثالثة فى بطاقة قياس مستوى الاداء للقدرات الفنية والابتكارية .. كما هو واضح بالجدول (٥)

جدول (٥)

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	النسبة الفائية
بين المجموعات	٤٢٣,٥	٤٢٣,٥	١	٨١,٩٦٨
داخل المجموعات	٦٢	٥,١٦٦٧	١٢	
المجموع	٤٨٥,٥		١٣	

يتضح من الجدول أن قيمة النسبة الفائية ٨١,٩٦٨ وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ حيث أنها أكبر من القيمة الجدولية (٤,٧٥) الأمر الذي يعنى أنه توجد فروق جوهرية لا ترجع للصدفة بين متوسطات درجات بطاقة قياس مستوى الأداء فى القدرات الفنية والابتكارية بين أداء المجموعة التجريبية الأولى التى الأسس البنائية للزخارف الهندسية الإسلامية وأداء المجموعة التجريبية الثالثة التى تدرس نظم العلاقات بين أشكال الزخارف الهندسية الإسلامية لصالح المجموعة التجريبية الثالثة .
وفى ضوء ما سبق يتم قبول الفرض الرابع

الفرض الخامس : توجد فروق دالة إحصائيا بين مستوى أداء طالبات المجموعات البحثية الأربعة "المجموعة التجريبية الأولى : التى تدرس الأسس البنائية للزخارف الهندسية الإسلامية.، المجموعة التجريبية الثانية : التى تدرس نظم العلاقات بين الأشكال بالزخارف والأسس البنائية للزخارف الهندسية الإسلامية لقياس القدرة الفنية والابتكارية .

المجموعة التجريبية الثالثة : التى تدرس نظم العلاقات بين أشكال الزخارف الهندسية الإسلامية لقياس القدرة الفنية والابتكارية .، المجموعة الرابعة (ضابطة) : و التى تدرس بالطريقة التقليدية والقائمة على محاكاة الوحدات الزخرفية للفنون المختلفة وابتكار تصميمات مستوحاة منها بدون توجيه أو تحليل للأسس التى قامت عليها تلك الزخارف وذلك لقياس القدرة الفنية والابتكارية.، وللتحقق من هذا الفرض أجرى تحليل تمييزي بغرض :

١- التيقن من علاقة بنود بطاقة قياس مستوى أداء القدرات الفنية والابتكارية بقياس تلك القدرات لدى الطالبات .

٢- إلي أي مدى يمكن أن تساهم بنود بطاقة قياس مستوى الأداء فى تمييز الطالبات بالنسبة لمستوى قدراتهم الفنية والابتكارية .

وقد أظهرت النتائج البحثية المدونة بجدول (٦) أن متوسطات درجات بنود بطاقة قياس مستوى أداء القدرات الفنية والابتكارية عند مختلف مجموعات الدراسة (الضابطة والتجريبية الثلاث) بينها كبير.

كما يلاحظ أن الانحراف المعياري لبنود بطاقة قياس مستوى الداء فى المجموعات الأربعة صغير ..، وهذا يدل على أن البيانات المتحصل عليها من الطالبات بكل مجموعة من مجموعات الدراسة تلتف التفافا كبيرا حول القيمة المركزية لها والمتمثلة فى قيمة المتوسط الحسابي بكل بند من بنود بطاقة قياس مستوى أداء الطالبات للقدرات الفنية والابتكارية العشرة.

جدول (٦)

بنود البطاقة	المتوسط				الانحراف المعياري			
	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة التجريبية الثالثة	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة التجريبية الثالثة
١	٣,٥٧	٣,٤٣	٣,٥٧	٣,٤٣	٠,٥٣٤	٠,٥٣٤	٠,٥٣٤	٠,٥٣٤
٢	٢,٨٦	٢,٨٦	٣,٤٣	٣,٧١	٠,٣٧٧	٠,٣٧٧	٠,٥٣٤	٠,٤٨٧
٣	٢,٧١	٢,٧١	٣,٥٧	٣,٥٧	٠,٧٥٥	٠,٤٨٧	٠,٥٣٤	٠,٥٣٤
٤	١,٤٣	٢,٥٧	٣,١٤	٣,٨٦	٠,٥٣٤	٠,٥٣٤	٠,٦٩٠	٠,٣٨٧
٥	٢,٧١	٢,٨٦	٣,٥٧	٣,٨٦	٠,٤٨٧	٠,٦٩٠	٠,٥٣٤	٣,٧٧
٦	١,٢٩	٢,٨٦	٣,١٤	٣,٢٩	٠,٤٨٧	٠,٨٩٩	٠,٣٧٧	٠,٧٥٥
٧	٣,١٤	٣,٧١	٤,٠٠	٤,٠٠	٠,٨٩٩	٠,٤٨٧	٠,٠٠١	٠,٠٠١
٨	١,١٤	٢,٤٣	٢,٨٦	٣,٧١	٠,٣٧٧	٠,٥٣٤	٠,٦٩٠	٠,٤٨٧
٩	١,١٤	٢,١٧	٣,٥٧	٣,٨٦	٠,٣٧٧	٠,٤٨٧	٠,٥٣٤	٠,٣٧٧
١٠	١,٠٠	٢,١٤	٢,٢٩	٣,٤٣	٠,٠٠١	٠,٦٩٠	٠,٤٨٧	٠,٥٣٤

وهذه النتائج تعطى مؤشرا على أن هذه البنود لها دور فعال وإيجابي فى تصنيف الطالبات لمختلف المجموعات البحثية للقدرات الفنية والابتكارية كما هو واضح بجدول (٧).

جدول (٧)

المجموعات البحثية	عدد الطالبات	التوزيع المتوقع للطالبات بين المجموعات البحثية			
		الضابطة	تجريبية أولى	تجريبية ثانية	تجريبية ثالثة
الضابطة	١٥	١٥(١٠٠%)	صفر	صفر	صفر
تجريبية أولى	١٥	صفر	١٥(١٠٠%)	صفر	صفر
تجريبية ثانية	١٥	صفر	صفر	١٥(١٠٠%)	صفر
تجريبية ثالثة	١٥	صفر	صفر	صفر	١٥(١٠٠%)

وهكذا وفى ضوء ما سبق يمكن قبول الفرض الخامس.

ثامنا : نتائج البحث :

بعد تطبيق البرنامج المقترح والقائم على جماليات وأسس بناء ونظم العلاقات بين الأشكال الزخرفية الهندسية الإسلامية .. وبعد المعالجة الإحصائية .. أسفرت الدراسة عن :-

١- تفوق ملحوظ لطالبات المجموعات التجريبية الثلاثة واللائى درسن البرنامج المقترح على أقرانهن فى المجموعة الضابطة واللائى لم يقدم لهن البرنامج المقترح واقتصر تدريبهن على الأسلوب التقليدي .

٢- ارتفاع تدريجي لمستوى أداء طالبات المجموعات التجريبية الثلاثة وذلك على ثلاث مستويات على النحو التالي :-

* **المستوى الأول :** المجموعة التجريبية الثالثة : والتي درست نظم العلاقات القائمة بين أشكال الزخارف الهندسية الإسلامية .

* **المستوى الثاني** : المجموعة التجريبية الثانية : والتي درست الأسس البنائية للزخارف الهندسية الإسلامية بالإضافة إلى نظم العلاقات القائمة بين أشكال الزخارف

* **المستوى الثالث :** المجموعة التجريبية الأولى : والتى درست الأسس البنائية للزخارف الهندسية الإسلامية.

٣- قدرة بطاقة قياس مستوى أداء الطالبات للقدرات الفنية والابتكارية والتى أعدها الباحثان فى تمييز الطالبات وفقا لمستوى أدائهن أثناء البرنامج.

وهكذا يمكن التوصل فى ضوء ما سبق إلى فاعلية التصور أو الرؤية الجديدة المقترحة والقائمة على جماليات وأسس الفنون الإسلامية " نظم العلاقات بين الأشكال – الأسس البنائية للزخارف " فى تطوير مستوى أداء الطالبات الموهوبات بالمرحلة الإعدادية

توصيات البحث:

من خلال نتائج البحث والتي أسفرت عن تأكيد فاعلية التصور أو الرؤية الجديدة المقترحة من الباحثان فى زيادة القدرة الفنية والابتكارية .. يمكن تقديم التوصيات التالية: ١- تطوير مستوى أداء الطالبات فى برامج تدريس الفنون والتصميم بالمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم

لتشمل تلك البرامج .. الأسس العلمية والفنية للفنون الزخرفية المتنوعة فى مصر والعالم العربي .

١- الاهتمام بإعداد برامج قائمة على الأسس العلمية والفنية للزخارف الهندسية الإسلامية فى الكليات المتخصصة واعتبارها أساسا لتطوير القدرات الفنية للطلاب .

٢- أهمية تطبيق البرنامج المقترح حاليا كخطوة رائدة نحو تعميم برامج متكاملة لتعليم المهارات والحرف اليدوية فى المجتمعات العمرانية الجديدة .

٣- ضرورة إقامة مراكز لدراسة الفنون القديمة والمعاصرة بالنوادي الفنية المتخصصة وخاصة فى مدارس التعليم لعام " الإعدادي " مصر وفى المجتمع العربي .

٤- استمرار الحوار بين المتخصصين على اختلاف مجالاتهم وثقافاتهم للوصول إلى الحقائق العلمية التى يتعين ربطها بمجال الفنون بعد التعرف عليها.

٥- ضرورة استخدام برامج المالتى ميديا " الوسائط المتعددة "Multi Media " باستخدام الحاسب الآلي فى تدريس الفنون لطلاب المواهب الفنية بالمدارس والنوادى المتخصصة وخاصة وفى الأقطار العربية ليتسنى للطالبات المعايشة التامة مع النماذج الفنية التراثية ذات البعدين والثلاث أبعاد.

عاشرا :المراجع العربية والأجنبية (*)

١-أحمد محمد عبد الكريم (١٩٨٥): "إنتاج تصميمات زخرفية قائمة على تحليل النظم الإيقاعية لمختارات من الفن الإسلامي الهندسي "، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الفنية - جامعة حلوان.

٢-الكسندر بابادو بولو(١٩٨٩): جماليات الفن الإسلامي ، ترجمة على اللواتي ، مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله ، تونس .

3- Keith Critchlow(1986): Islamic Patterns,Thames and Hudson, London.

4- Wad David(1987):Pattern in Islamic art,Studio Vista,London.

(*) تم ترتيب المراجع تبعا لورودها فى متن البحث.

5- Humbert,Claude(1987):Islamic Ornamental Design,London and Boston:Faber.

٦- أحمد محمد عبد الكريم (١٩٩٠): " تصميم محاور تجريبية لتدريس أسس التصميم قائمة على الدراسات المعاصرة لتحليل نظم الهندسيات الإسلامية " ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الفنية – جامعة حلوان.

٧- شعيب محمد على (١٩٨٤): " الإمكانات الفنية للطباعة بالشاشة الحريرية بتصميمات تعتمد على الشبكية المثلثة كوحدة قياس " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الفنية – جامعة حلوان .

8- Saria A. Sidky(1979): "Analysis of the Dynamic Interplay Eounter Edines on Islamic Geometrical Art,Unet asystem Perspective",P.H.D,State University of New Yourk At Buffalo.

9- Issam El Said and Parman A(1976): Geometric Concepts in Islamic Art ,Warld of Islamic Festival Publishing Company,London.

١٠- أشرف محمود هاشم (١٩٩٨): " تحليل الأسس العلمية والفنية للزخارف الهندسية الإسلامية والاستفادة منها فى تدريس الفنون لطلاب شعبة الملابس والنسيج بكليات الاقتصاد المنزلي "، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الاقتصاد المنزلي – جامعة المنوفية .

11- Huck,S (2001): Reading in Statistics and Researh,New Yourk:Harper andRow, Publisher.

12- Myers,J(2002): Fundamentals of Experimental Design,Boston,Allyn and Bacon ,INC.

13- Kleeka, W.R(2004):Discriminate Analysis,Beverly Hills,U.S.A.

14- Gronlund,N(2005): Measurement and Evaluation in Teaching,New Yourk:,Macmillan Publishing Company.

أثر البيئة التعليمية في رعاية الموهبة.

إعـــداد

الـدكـتـورة فاطمة أحمد خليل أبو ظريفة

مدرسة البيان النموذجية

ملخص الدراسة

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة للكشف عن أهم العناصر المكونة للبيئة التعليمية المناسبة لرعاية الموهبة وذلك من خلال ص ٤/٣ .

١) معرفة مدى أثر وجود خطة توعية شاملة وواضحة لجميع الأفراد الذين ينتمون إلى برنامج "تنمية التفكير والإبداع " بحيث تشمل (الرؤية والأهداف وطرق التعرف والاختيار والتعريف).

٢) التعرف على أهمية توفر المكان وتجهيزاته والجدولة والتوقيت ، وكذلك الأنظمة والتعليمات .

٣) إعداد مواد ومناهج إثرائية تراكمية تتناسب مع احتياجات الطالبات ، مع تقديم هذه المواد بأساليب جديدة وبواسطة معلمات متدربات على أيدي خبراء في مجال الإبداع والموهبة ،بالإضافة إلى البرامج المرافقة (الزيارات الميدانية ، الخبراء) .

٤) إعداد أدوات منوعة لقياس الإنتاجية الإبداعية لدى طالبات البرنامج مثل التقويم الذاتي ، وتقويم الزميلات ، وتقويم المعلمات المشرفات على البرنامج .

٥) وضع برنامج إرشادي تقويمي خاص بالطالبات ، بالإضافة لعمل تقويم عام له .

عينة الدراسة: تشمل جميع الأفراد اللذين لهم علاقة بالبرنامج

١) جميع الطالبات الموهوبات المشتركات في البرنامج (٣٨) طالبة .

٢) جميع أولياء الأمور للطالبات المشاركات (٣)

٣) جميع المعلمات المشاركات في البرنامج (١٧)

٤) جميع أعضاء الفريق الإداري المشرف على البرنامج (٧) مفرده

أدوات الدراسة :

- أربعة استبيانات لكل فئة (استبيان).
- جدول تقيم انجازات الطالبات .

منهج الدراسة والتحليل الإحصائي :

لقد استخدمت المنهج الوصفي ، كما استخدمت التكرارات والنسب المئوية ، واختبار (ت) ، معامل ارتباط بيرسون كأساليب إحصائية للتحليل .

نتائج الدراسة : لقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١) إن وجود خطة توعيه للبرنامج تعتبر عنصر مهم للبيئة ورعاية الموهوبات .

٢) تجهيز المكان ، وتنظيم الجدول والتوقيت لطالبات البرنامج عنصر هام حيث كانت الاستجابة مرتفعة لهذا العنصر له الأولوية في رعاية الموهوبات .

٣) إن المناهج الإثرائية التراكمية ، والتي تدرس بأساليب تلبي حاجات الطالبات تعتبر من أهم عناصر البيئة التعليمية لرعاية الموهوبات .

٤) أثبتت الدراسات أهمية البرنامج الإرشادي لنجاح رعاية الموهوبات .

٥) أوضحت الدراسة عن ارتفاع درجة الإنتاجية الإبداعية لدى الطالبات مما يدل على نجاح البرنامج .

٦) تأثير برنامج الموهوبات على مستوى التحصيل الدراسي للمنهج العام بدرجة متوسطة .

٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طالبات أولى متوسط وثالث متوسط .

٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أولياء الأمور والمعلمات .

توصيات الدراسة :

١- الاهتمام بتوعية المعلمات في مراحل التعليم المختلفة عن برنامج رعاية الموهوبات ، وذلك بوضع خطة توعية تشمل جميع عناصر البرنامج .

٢- إنشاء كليات خاصة لرعاية الموهوبات ، تحتوي على تخصصات مختلفة مثل المناهج ، طرق التعرف والاختيار ، اختيار المكان وتجهيزاته ، الرحلات والزيارات الميدانية وغيره من التخصصات المتعلقة برعاية الموهوبات .

٣- عمل خطة مدروسة لتشجيع المؤسسات الخاصة الوطنية على المشاركة في تبني منتجات وابتكارات الموهوبات وبالتالي تعود الفائدة على الجميع ولا تضيع ابتكارات بناتنا سدى .

٤- إشراك الإعلام وخاصة الرائي (التلفزيون) في عملية التوعية للمجتمع بصورة عامة ، مع عرض ما حققت رعاية الموهوبين من إنجازات .

٥- أن يكون هناك إشراف مباشر بين المسئولين عن رعاية الموهوبين والمدرسة التى تطبق البرنامج .

٦- أن يكون للموهوبين والموهوبات وضع خاص بالنسبة للقبول في الجامعات .

٧- أن يكون لكل موهوب أو موهوبة ملف خاص بالإنجازات التي قام بها خلال سنين الدراسة .

٨- تحديد مستويات الدراسة للموهوبين وأن يكون هناك مناهج أساسية عامة و مواد تخصصية

المقدمة

الحمد لله رب العالمين حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه، والصلاة والسلام على نبينا وحبيبنا وقدوتنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً وبعد..

لقد شهدت السنوات الأخيرة الاهتمام البالغ الذي توليه حكومة المملكة العربية السعودية للموهوبين، وكان متمثلاً في مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله التي تم تأسيسها في مطلع العام الهجري (١٤٢٠ هـ) ، وعلى رأس هذه المؤسسة خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز حين كان ولياً للعهد ورئيساً لمجلس الوزراء ورئيساً للحرس الوطني.

وإن كان اهتمام المملكة العربية السعودية بالموهوبين متأخراً بالنسبة لبعض الدول العربية إلا أنها تعتبر في مقدمة الدول ، في الكشف عن الموهوبين (ويبدو أن المملكة العربية السعودية قد حققت تقدماً ملحوظاً في هذا الميدان مقارنة بالدول العربية الأخرى).[١]

وهناك تركيزاً وجهداً كبيراً في الكشف عن الموهوبين، لذلك لابد من المساهمة في إتاحة الفرص، وإيجاد البيئة التعليمية المناسبة لرعايتهم، وذلك من خلال توفير المكان والتجهيزات المناسبة، وكذلك إعداد المعلمين والمعلمات الذين يعملون في مجال الموهبة والتفكير، كونهم العامل الرئيس في توجيه وإرشاد الموهوبين ومساعدتهم في تحديد ميولهم وقدراتهم، والتخطيط لمستقبلهم، وللمعلمين دوراً في توجيه الأسرة والمجتمع لمساندة الموهوبين.

من هذا المنطلق كانت مساهمتنا في تقديم هذا النموذج لإعداد بيئة مناسبة لرعاية الموهبة ، والاستفادة منها في رفعة الوطن، ومنافسة الدول المتقدمة في جميع المجالات ، وهذا ما يحث عليه ديننا، قال تعالى: (وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون وستردون إلى عالم الغيب والشهادة فينبئكم بما كنتم تعملون).[٢]

وختاماً نرجو من الله التوفيق والسداد، وأن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه، ونافعاً للأمة في رعاية أبنائها، وجعلهم قادة عالمين في جميع المجالات العلمية والتقنية ، والإنسانية .

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير الخلق أجمعين.

---

١) الشربيني ، زكريا ، صادق ، يسرية ، أطفال عند القمة ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ط (١) ١٤٢٢هـ ٢٠٠٢م ، ص ٢٧٦.
٢) سورة التوبة ، آية (١٠٥).

ثانياً: تحديد المشكلة

انطلاقاً من أهمية الموهبة، والاهتمام بالعقول المميزة، وكيفية الارتقاء بطرق تفكيرها ورعايتها، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة تبين لنا عدم وجود دراسة تجريبية ميدانية للموهوبات وذلك بإيجاد بيئة مناسبة من حيث المكان وتجهيزاته، والمنهج الإثرائي التراكمي على مدار العام الدراسي، ووجود أدوات تقيمية للبرنامج بطرق مختلفة، لذا أدركنا أهمية القيام بهذا البحث.

وتتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات الآتية:

١. ما هي درجة التوعية ببرنامج رعاية " تنمية التفكير والإبداع " من حيث (الرؤية، الأهداف، طرق الاختيار، والتعريف) ؟
٢. ما هي درجة مناسبة البيئة التعليمية الخاصة بالبرنامج من حيث المكان والتجهيزات والجدولة والتوقيت والأنظمة والتعليمات ؟
٣. ما مدى ملائمة المناهج الإثرائية وطرق تدريسها لاحتياجات الطالبات ؟
٤. ما هي درجة الإنتاجية الإبداعية عند طالبات البرنامج ؟
٥. ما مدى اهتمام البرنامج بالإرشاد والتقويم لدى الطالبات ؟
٦. ما مدى تأثير البرنامج على التحصيل العلمي لدى الطالبات ؟
٧. هل توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعدلات العامة لاستجابة كل طالبات أولى متوسط وثالث متوسط ؟
٨. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعدلات العامة لاستجابة كل من المعلمات وأولياء الأمور " الأمهات " ؟

حدود المشكلة

تتحدد الدراسة ونتائجها بما يلي:

آراء طالبات برنامج " تنمية التفكير والإبداع " .

آراء المعلمات المشاركات في البرنامج .

آراء المشـــرفات على البرنامـــج " إداريات وفنيات " .
آراء أولياء الأمور" الأمهات " للطالبات المشاركات في البرنامج .
الإنـتـاجــيـة الإبــداعــيــة للطــــالـبـات.

أهمية الدراسة :

تتبين أهمية الدراسة فيما يلي:
من الأهمية العظمى للطاقات البشرية، وكيفية استثمارها للتسابق مع العالم في عصر التقنيات والتقدم العلمي.
حاجة البلاد إلى قيادات نسائية على مستوى عالمي في مجالات مختلفة.
هذه الدراسة جديدة من نوعها في البيئة السعودية على مستوى الموهوبات، حيث تتوفر فيها جـميع عناصر البيئة المناسبة لهن.
تنسجم هذه الدراسة مع الأهداف العليا للمملكة العربية السعودية متمثلة في مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله.
تشمل هذه الدراسة تقيماً شاملاً للبرنامج من جميع الأطراف المعنية فيه، مما يؤكد دقة النتائـــج الخاصة به.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة للكشف عن أهم العناصر المكونة للبيئة التعليمية المناسبة لرعاية الموهوبة من خلال:

١. معرفة مدى أثر وجود خطة توعوية شاملة وواضحة لجميع الأفراد الذين ينتمون إلى برنامج " تنمية التفكير والإبداع " بحيث تشمل (الرؤية والأهداف وطرق التعرف والاختيار والتعريف).
٢. التعـرف علــى أهميــة تـوفر المكــان وتجهيزاتــه والجدولــة والتوقيـت، وكـذلك الأنظــمة والتعليمـــات.

٣. إعداد مواد ومناهج إثرائية تراكمية تتناسب مع احتياجات الطالبات، مع تقديم هذه المواد بأساليب جديدة وبواسطة معلمات متدربات على أيدي خبراء في مجال الإبداع والموهبة، بالإضافة إلى البرامج المرافقة (الزيارات الميدانية، الخبراء).
٤. إعداد أدوات منوعة لقياس الإنتاجية الإبداعية لدى طالبات البرنامج مثل التقويم الذاتي، وتقويم الزميلات، وتقويم المعلمات المشرفات على البرنامج.
٥. وضع برنامج إرشادي تقويمي خاص بالطالبات، بالإضافة لعمل تقويم عام له.

منهج الدراسة :

يعتبر هذا البحث من البحوث الوصفية التي لا تقتصر على جمع المعلومات وتبويبها فقط، ولكنها تعتمد على التفسير والتحليل لكل المعطيات التي تتصل بهذا الموضوع، وذلك للتوصل إلى نتائج مثمرة، ومدلولات مفيدة، ومن هذا المنطلق فإن منهج البحث سيكون عن طريق :

أ) الإستبانات:

وهي تساعد على جمع المعلومات والبيانات من عينة البحث والفئات التي لها صلة بالبرنامج:

*استبانات طالبات البرنامج. * استبانات أولياء الأمور. * استبانات المعلمات.

* استبانات المشرفات على البرنامج " إداريات "

الإنتاجية الإبداعية:

وذلك من خلال ما تنتجه طالبات البرنامج من معارض، وندوات، وأبحاث، ومطويات، ومسابقات، وأنشطة ثقافية، وخدمات للمجتمع المدرسي، والمجتمع المحلي وأي برامج أخرى.

سابعاً: مصطلحات الدراسة

تعريف الموهبة: لغة: وهب: وَهَبتُ له شيئاً وهباً، ووهباً بالتحريك، وهبة، والاسم، والاسم المَوْهِبُ والمَوهِبة بكسر الهاء فيها، وتواهب القوم، إذا وهَبَ بعضهم لبعض.(٣)

١) الجوهري، إسماعيل بن حماد، معجم الصحاح، بيروت، دار المعرفة، ط (١)، د.ت، ص ٧٩.

اصطلاحاً: الموهبة هي " سـمات تؤهل الفرد للإنجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف، وبذلك فالموهوب هو ذلك الفرد الذي يملك استعداداً فطرياً تصقله البيئة الملائمة ".(٤)
وهناك تعريفات منوعة سيتم عرضها لاحقاً.

تعريف الإبداع: لغة: بَدَعهُ – بَدْعَاً: أنشأه على غير مثال سابق، فهو بديع.
والإبتداعية: نزعه في جميع فروع الفن تعرف بالعودة إلى الطبيعة، وإيثار الحس والعاطفة على العقل والمنطق، وتتميز بالخروج على أساليب القدماء باستخدام أساليب جديدة.(٥)
اصطلاحاً: تعني كلمة " الإبداع " على أبسط المستويات هو الإتيان بعمل لم يكن له وجود قبل ذلك، ويحمل هذا العمل قيمة ما.(٦)
تعريف البيئة التعليمية : هي جميع العناصر التي توفرها المدرسة لرعاية الطالبات الموهوبات ، وتشمل المكان المناسب ، والمجهز بجميع الأدوات والتقنيات الحديثة ، والمنهج الإثرائي التراكمي ، وتنظيم الجدول ، والمعلمة المتخصصة والتي لديها طرق تدريس متطورة وفق مهارات التفكير ومرشدة طلابية متخصصة ، ويشرف على تلك البيئة فريق إداري لديه إمكانات إشرافية متخصصة في عملية التوعية للبرنامج والتقييم النهائي له باستخدام استمارات تقويمية دقيقة .

---

١) السرور، ناديا هايل، مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، الأردن، دار الفكر، ط (٤)، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م، ص ١٦.
٢) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، جمهورية مصر العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط (٤)، ١٤٢٥هـ / ٢٠٠٤م، ص ٤٣.
٣) De Bono, E.Serious Creativity, Harper Collins pullshers, New York, (1994), p.25-2 .

الإطار النظري

الدراسات السابقة :

نتيجة لعملية البحث التي قمت بها، تبين أن الكثير من البحوث التي أجريت خاصة في مستوى الدراسات العليا كرسائل للماجستير والدكتوراه ، تناولت جوانب مختلفة التعليم ، وأساليب الإرشاد ، وعرض لبعض البرامج العالمية ، ولم أجد دراسة علمية مستقلة تشمل الطالبات الموهوبات في فصول خاصة ، يتسنى لهن الاختلاط مع المجتمع المدرسي العام ، ويتمتعن بمنهج إثرائي تراكمي ، بأسلوب دمج مهارات التفكير في المنهج المدرسي مما يزيد الإبداع لديهن لذا حاولت أن أسجل **أقرب الدراسات لهذا البحث :**

الدراسة الأولى(٧) عنوان الدراسة : مشروع دراسة المتفوقين

هدفها: إثراء وجود الطلاب الموهوبين في فصول خاصة على تحصيلهم الدراسي ، وسهولة توافقهم الشخصي والاجتماعي .

نتائجها: تبين تفوق الطلاب الموهوبون في الفصول الخاصة على أقرانهم في الفصول العادية في التحصيل الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي في حين لم تتفوق الطالبات في الفصول الخاصة على الطالبات في الفصول العادية .

الدراسة الثانية (٨) عنوان الدراسة : برنامج مقترح لاكتشاف ورعاية الموهوبين في الفنون البصرية في مصر.

اسم الباحثة : مي عبد المنعم نور.

هدف الدراسة : توسيع وتعميق معلوماتهم عن الفن وشحذ مهاراتهم .

نتائج الدراسة : كانت نتائج البحث إيجابية وفعالة وكان تفاعل الطلاب واضحاً خاصةً مع تنظيم البيئة التعليمية من مواد خام ومراجع ووسائل تعليمية وتنفيذ مشاريع.

اتضح من خلال البحث أن هناك الكثير من الأبحاث والدراسات التي تحتاج إلى توثيق حتى يتم الاستفادة منها ، وعدم تكرار التجارب التي أثبتت نجاحها ، بل نبدأ بالتطبيق وفقاً للنتائج السابقة ، ويتضح أن الأدوات المستخدمة في الدراسات والبحوث قد تم تطويرها ، وتنفيذها بصورة جيدة ،

---

١)أبو علام ، رجاء محمود ، مشروع دراسة المتفوقين ، الكويت ، إدارة الخدمة النفسية وزارة التربية ، ١٩٨٣م.

٢) نور، مي عبد المنعم ، برنامج مقترح لإكتشاف ورعاية الفنون البصرية في مصر ، بحث دكتوراة ، قسم علوم التربية الفنية ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، ٢٠٠١م .

حيث ورد أن " المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين عام ١٩٩٩م طور مشروعاً متكاملاً لإجراء دراسة مسحية بهدف توثيق التجــارب العربية في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين وإعداد دليل وقاعدة معلومات شاملة للمؤسســات والبرامــج والمختصين في هذا المجال في سبع عشرة دولة عربية ". (9)

الموهبة ورعايتها في الدول العربية

من المعروف أن جميع المجتمعات قديمها وجديدها تسعى للاهتمام بالأفراد المتميزين في قدراتهــم ، وتفكيرهم ، وطرق الاهتمام هذه تختلف من زمن لآخر ، حيث أن الطاقات البشرية تحتل أعلى مكانة من توفر الثروة الطبيعية في أي بلد ، لأن هذه الثروات لا يمكن الاستفادة منها واستخدامها إذا لم تكن هناك عقول واعية تخطط ، وتنظم ، وتبدع في الإنتاج، لذا كان لا بد من توفير برامج تربوية ملائمة تتناسب مع إمكانيات الأفراد المتميزين لاستخراج ما لديهم من طاقات .

ولقد أخذ الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين يتنامى في الدول العربية خلال النصف الأخير من القــرن العشرين الميلادي حيث أوصى المؤتمر الثالث لوزراء التربية والتعليم العرب ، والذي عقد في الكويت عــام ١٩٦٨م بأن تعقد حلقة " تربية الموهوبين والمتفوقين في البلاد العربية"* حيث أوصت بما يلي :

" إنشاء فصول أو مدارس خاصة بالطلبة المتفوقين، ووضع مناهج إضافية للمناهج الدراسية العادية ، العناية بفردية كل تلميذ، وإتاحة الفرصة لإشباع ميولهم، ورغباتهم، ووضع شروط خاصة لاختيار التلميذ المتفوق ، تجهيز فصول الموهوبين بجميع ما يحتاجونه من تجهيزات ، توفير الرعاية الاجتماعية والمادية التي تكفل لهم الاستمرار في تفوقهم على أن يرتبط التعليم النظري بالتطبيق العلمي ".(10)

وقد كان نتيجة لهذا الاهتمام عدد من التجارب في بعض الدول العربية مثل مصر ،والأردن والإمارات ، وتونس ، والبحرين ، كما انعقدت عدة ندوات ومؤتمرات ازدادت في العشر سنوات الماضية منها " نــدوات مكتب التربية العربي لدول الخليج في بغداد عــام ١٩٨٤م ، والبحرين ١٩٨٩م ، ودولة الإمارات ١٩٩٤م ، والمؤتمر القومي الأول للتربيــة الخاصــة بالقاهرة ١٩٩٥م ، والمؤتمر القومي الأول

---

١) جروان ، فتحي عبد الرحمن ، أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم ، عمان ، دار الفكر ، ط (١) ، ١٤٢٢هـ / ٢٠٠٢م ، ص ٣٣٤.
٢) التربوي محمد بن عبد المحسن ، منصور ، عبد المجيد سيد أحمد ، الموهوبين ، الرياض ، العبيكان ، ط(١) ١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م ص ٣٥٠ بتصرف .
* عقدت في القاهرة في المدة من ١٠ ــ ١٥ مايو ١٩٦٩م.

للموهوبين بالقاهرة ٢٠٠٠م والمؤتمر الوطني الأول للمتفوقين والموهوبين بدولة الإمارات العربية ٢٠٠١".(11)

حركة البحث العلمي في قضايا الموهبة والتفوق والإبداع ، بهدف إعداد المشرفين والخبراء والمعلمين المتخصصين ، في هذا المجال لوضع البرامج الإثرائية حسب احتياجات الموهوبين ، ورعايتهم نفسياً وإكسابهم مهارات أساسية وما إلى ذلك ، ومن الجامعات التي اهتمت بهذا الموضوع " جامعة الخليج العربي، وجامعة الملك سعود، وجامعة الكويت، والجامعة الأردنية، والجامعات المصرية ". (١٢)

ثالثاً: رعاية الموهبة في المملكة العربية السعودية

كانت بداية الاهتمام بالموهوبين في المملكة العربية السعودية من خلال مدرسة الفهد ، التي جعلت من بين أهدافها التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب ، واكتشاف الموهوبين والعناية بهم ، وتنمية استعداداتهم ومواهبهم ، وكان للتعليم الثانوي المطور دوراً في تنمية التفكير والإبداع وإظهار الموهبة ورعايتها ، لأن هذا النوع من التعليم يعطي للطلاب فرصاً أفضل لاختيار ما يناسب قدراتهم واحتياجاتهم.

وكانت المرحلة الثانية في رعاية الموهوبين في المملكة في عام ١٤١١هـ حيث تبنت مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية المشروع الأول الذي بدأ في ١/ ٤ / ١٤١١هـ وانتهى في عام ١٤١٢هـ فهو يقيم فريق من التربويين في المملكة وقد اكتمل التقرير النهائي للمشروع على شكل تقارير محلية بلغت ١٨ تقريراً علميا تم تقويمها وتحكيمها. (١٣)

أما الخطوة الرائدة لرعاية الموهوبين فقد " بدأت مع بداية العام الدراسي ١٤١٩/١٨ هـ في أول مركز بمجمع الأمير سلطان التعليمي بمدينة الرياض ويهدف هذا البرنامج لتأسيس العديد من مراكز الرعاية للموهوبين بجميع أنحاء المملكة.

رئيس البرنامج و المشرف العملي عليه أ.عبد الله النافع آل شارع أستاذ علم النفس التربوي ويعاونه نخبة ممتازة من الأكفاء الوطنيين من الجامعات وكليات المعلمين بالمملكة ، ويوفر هذا

---

١) القريطي ، عبد المطلب أمين ، الموهوبين والمتفوقين ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ط (١) ١٤٢٥هـ / ٢٠٠٥م ، ص ٣٤.
٢) جروان ، فتحي عبد الرحمن ، الموهبة والتفوق والإبداع ، عمان ، دار الفكر ، ط (٢) ، ١٤٢٥هـ / ٢٠٠٤م ص ٣٤٢.
٣) التربوي محمد عبد المحسن ، منصور عبد المجيد أحمد ، الموهوبين مرجع سابق ص ٣٢٣.

المشروع مجموعة من البرامج التعليمية الإثرائية ونشاطات متميزة في المواهب الفنية والأدبية والابتكارات العلمية ، كما يتيح التنافس من خلال المسابقات والمعارض على مستوى المملكة، ويشمل هذا البرنامج:

* الطلاب الذين تشملهم الخدمة. * أهداف البرنامج.

* الوحدات العملية والتنظيمية التي يتكون منها البرنامج ".

عناصر البيئة الإيجابية للموهبة

لا شك أن الطالب الموهوب لا تتوافق قدراته مع أنماط التعليم المتعارف عليه ، لذلك فإن تعامله مع أسرته يكون فيه نوع من الحساسية غير العادية ، لما لديه من قدرة على إدراك ما يفكر الآخرون تجاهه، لأن هناك عناصر أساسية يجب أن تتوفر في البيئة الإيجابية لتنمية قدرات الطالب الموهوب وأهم هذه العوامل :

أولاً – الأسرة :

أهم العوامل الداعمة للشخص الموهوب، بحيث يتوفر له فيها التشجيع اللازم، فقد وجد أن الأطفال الذين يحاطون بعاطفة الوالدين يكونون أكثر تقديراً لذواتهم ، ويقدرون قيمة مواهبهم ، ويجب على الوالدين التركيز في تعليم أبنائهم كيفية التواصل مع غيرهم لأنهم سريعو الفهم ، فليس لديهم الصبر في توصيل المعلومة لأحد حتى لو كانوا والديهم .

وعلى الوالدين مشاركة ابنهم الموهوب في كثير من اهتماماتهم وذلك عن طريق " القراءة بصوت عالٍ لأطفالهم ، توفير المراجع والموسوعات ، وأجهزة الكمبيوتر ،التأكد من أدائهم للواجبات المنزلية ، والمشاركة في الأنشطة المدرسية ، متابعة اهتماماتهم ببعض العلوم ، التأكد من مشاركة إخوانهم في أداء بعض الأعمال المنزلية ". (١٤)

إن الشباب بصورة عامة هم ثروة الأمة ، فكيف إذا كان الشاب موهوباً ولديه إمكانيات وطاقات عالية ، فهنا تعظم مسؤولية المجتمع متمثلاً في مؤسساته الحكومية والأهلية وذلك من خلال إنشاء أندية خاصة بالموهوبين ، معسكرات صيفية ، وإنشاء مدارس خاصة بهم، والاهتمام بالكشف المبكر عن الموهوبين وتحديد إمكاناتهم وقدراتهم ، وإدراج مهارات التفكير من ضمن المناهج

---

١) ديكسون ، كاثي وآخرون ، ترجمة بشير العيسوي ، موهوبون ولكن في خطر ، الرياض ، ط (١) ، ١٤٢٠هـ ص ٥٢.

الدراسية مما يساعد على تنمية التفكير الناقد لدى الشباب ، وأن تهتم إدارات التعليم بنظام الاختبارات التي تعتمد على الحفظ ، وكذلك الاهتمام بإنجازات الطلاب الموهوبين وإرشادهم إلى كيفية التعامل مع والديهم ، وعلى الدول العربية بصورة عامة أن ترصد الميزانيات المناسبة للاكتشاف والاختراعات الجديدة والإنتاج .(١٥)

ثانياً – المدرسة :

أهم عناصر البيئة الإيجابية للموهبة لأنها تستطيع تسديد أي خلل ينجم عن الأسرة أو **المجتمع :**

١- الإشراف : يكون الإشراف عبارة عن فريق مكون من مدير المدرسة والمرشد الطلابي ومجموعة من المعلمين والإداريين ذوي كفاءات في البرنامج ، ويقوم هذا الفريق بوضع رؤية البرنامج وتحديد تعريف الطالب الموهوب ، يوضح طرق اختياره، ووضع الأهداف الخاصة بالبرنامج ويقوم بتوفير البيئة التعليمية المناسبة ، ووضع الخطط ومن ثم تقييم البرنامج لبيان درجة نجاح المشروع بصورة عامة بهدف التطوير والتحسين " يعتبر تشكيل رعاية للمتفوقين جزء من البرنامج المدرسي بكل مدرسة".(١٦)

٢- المعلم : العنصر الأهم في تربية الموهوبين لذا يجب أن يوفر الدعم الكافي له من خلال دورات خاصة عن الموهبة وتعريفها وكيفية رعايتها ، وضع مناهج خاصة للمعلمين المشاركين في الأبحاث والبرامج المختصة للموهوبين كما يجب أن يكون هناك دورات مكثفة للمعلمين والمعلمات عن الكورت ومهارات التفكير ، حتى يقوموا بتدريب الموهوبين على أنماط التفكير المختلفة ، تشجيع المعلم على وضع الأسئلة المفتوحة التي تعطي الطالب الفرصة بالتعبير عن رأيه فيما يتعلم ، وهذا يقيس المستوى الحقيقي لما اكتسبه الطالب لا لما حفظه ، عقد دورات خاصة للمعلمين عن أساليب جديدة ومبتكرة في عرض المادة العلمية حتى يبتعد عن التلقين ، أن يربط المادة النظرية بنواحي تطبيقية لها علاقة بحياته اليومية ، البعد عن السخرية والاستهزاء بإجابة الطالب ، أو فكرة يطرحها ، أو أي عمل يقوم به .

٣- المواد التعليمة والبرامج المساعدة :

---

١) الشيخلي ، خالد خليل ، الأطفال الموهوبون والمتفوقون ، العين ، دار الكتاب الجامعي ، ط (١) ، ١٤٢٥هـ / ٢٠٠٥م ، ص ٢٢٨، " بتصرف ".
٢) الشربيني ، زكريا ، صادق ، يسرية ، أطفال عند القمة ، مرجع سابق ، صفحة ٣٢٠.

أن المواد التعليمية جزءاً مهماً في البرنامج ، ويجب أن يشارك في اختيارها ، وإعدادها خبراء حتى تكون متلائمة مع أهداف البرنامج ، ومع احتياجات الطلاب الملتحقين بالبرنامج ، ولابد أن تكون منوعة تؤدي إلى تحفيز قدرات الطلاب وتفاعلهم، ويجب أن تعطى بأسلوب يثير النقاش وينمي مهارات التفكير لديهم ، والتدريب على المهارات البحثية ، ومواد تدرب على كيفية الاتصال مع أفراد المجتمع .

ويكون مصاحب لهذه المواد التعليمية برامج مساعدة تشمل الزيارات الميدانية ، واستضافة الشخصيات ذوات الخبرة المتناسبة مع المادة العلمية ، وقد تكون " كتب البيلوغرافيا والموسوعات والأطالس وبرامج الحاسوب التعليمية من المصادر التي يمكن الاستفادة منها في اختيار المواد التعليمية المكملة للمناهج ". (١٧)

٤- المكان وتجهيزاته : يجب أن يكون المكان الذي يتعلم فيه الموهوبون صحياً من حيث التهوية والإضاءة ، وأن يجهز بجميع الوسائل التعليمية الممكنة مثل المكتبة، والمختبر، ووجود أجهزة حاسب آلي لاستخدام الشبكة العنكبوتية، ووجود صالات لعرض الإنجازات.

٥- الإرشاد : يجب أن يكون الإرشاد مرافقاً للبرنامج منذ البداية وهو عامل مهم في البيئة الإيجابية للموهبة حيث يعمل على تحسين مستوى التوافق الشخصي ، والاجتماعي ، والدراسي لدى الطلاب الموهوبين ، ويساعدهم على فهم أنفسهم ، وتوضع خطة كاملة للإرشاد تتضمن التوجيه و الإرشاد أيضاً لأسرة الموهوب وتهيئة البيئة المناسبة لزيادة تفاعله والاستفادة من البرنامج .

---

١) جروان ، فتحى عبد الرحمن ، الموهبة التفوق الإبداع ، مرجع سابق ، ص ٢٤٩.

الفصل الأول

نتائج الدراسة

أولاً : إجراءات البرنامـــــــــج .

ثانياً : إجراءات الدراســـــــــة .

ثالثاً : عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

أولاً : إجراءات البرنـامج

١) فكرة البرنـامج : إنطلاقا من مبدأ المساهمة في الخطـة العشرية لـوزارة التربيـة والتعليم ، وإيمانـاً منا بأنا أمـة لنـا الريـادة بالعمل لا بـالكلام فقط ، واستكمالاً لسياسـة مدرسـة البيـان فـي تبنـي مشـاريع الريادة للنهوض بمستوى بناتنا نحو الأفضل دوماً ، فقد قررت مديرة مدرسـة البيـان الـدكتورة رفـاء محمد بن لادن بالمشاركة الفعالة في برنامج الموهوبات الذي تقوم عليه مؤسسة عبد العزيز ورجالـه ، وقد كان هذا القرار نتيجة لتجارب سـابقة قامت بهـا مدرسـة البيـان فـي رعايـة طالباتهـا المتفوقـات كمجهود خاص ، وللنتائج المتميزة التي حصلت عليها .

٢) فريق العمل : بعد أن وافق مجلس الإدارة على فكرة تبني برنـامج " تنميـة التفكير والإبـداع " تم تشـكيل فريق العمل ، الذي يمثل الأفراد الذين لهم علاقة مباشرة بالعملية التربوية في المدرسة ، مع وضـع لائحــة بأسماء بعض الأفراد الذين لهم علاقـة غيـر مباشـرة بالبرنـامج لـدعم خطـة البرنـامج و يتكـون الفريق مـن : (مديرة المدرسة ، مشرفة القسم المتوسط " وهى مشـرفة البرنـامج " مسؤولـة إداريـة ، مرشـدة طلابيـة ، مشـرفة نشـاط ، ثـلاث معلمـات ، أسـتاذة جامعيـة خبيـرة فـي برنـامج الموهبـة*). ويقـوم الفريـق بتهيئـة البيئـة المناســبة لرعايـة الموهبـة (كتابـة الرؤيـة للبرنـامج والأهـداف، تحديـد المنـاهج، تهيئـة المكـان وتجهيزاتـه، وضـــع الخطـة الزمنيـة والجدولـة، اختيـار المعلمات وتدريبهن، وضع خطة للزيارات الميدانية، وضع خطة التقييم).

٣) رؤية البرنـامج وأهدافه وتعريف الموهبة : تـم تحديـد الرؤيـة والأهـداف وتعريـف الموهبـة التي ستنضــم لبرنـامج " تنمية التفكير والإبداع " في مدرسة البيان .

(أ) الرؤية المستقبلة : إيجاد قيادات نسائية متخصصـة علـى مستوي عـالمي تتميز بعقيدة صـحيحة في مجالات التربية والتعليم والطب (أمراض النساء والولادة) والأدب والصحافة والفنون .

(ب) الطالبة الموهوبة : هي طالبة مثابرة ذات قدرات خاصة ، تتميز بـأداء عـالٍ فـي مجـالين علـى الأقل مـن المجالات التالية :

(١) القدرات الإبداعية. (٢) القدرات العقلية. (٣) المواهب الخاصة.

* د. نادية هايل السرور.

الأهداف :

تطوير القدرات الشخصية وتعزيز النواحي الإيجابية فيها .

تطوير مهارات التفكير بأنواعه والإبداع بصورة خاصة .

تطوير القدرات القيادية في شخصية الطالبة .

التدريب على أساس البحث العلمي بصورة متدرجة حتى تصل إلى الاكتشافات والابتكارات .

توجيه الطالبات لتحديد مهنة المستقبل .

التوفيق بين رغبات الطالبات وحاجة المجتمع في التخصصات المختلفة .

تعميق العقيدة الإسلامية والقيم الأخلاقية .

تطوير وعي واهتمام الطالبة بالقضايا المحلية والعالمية .

الارتقاء بموهبة الطالبة الخاصة من خلال الدعم والتوجيه .

٤) **طرق الاختيار :** اتفق فريق إدارة البرنامج أن يكون الاختيار على مرحلتين :

المرحلة الأولى : اختيار الطالبات اللواتي حصلن على نسبة تزيد عن ٩٥ % في التحصيل الدراسي .

المرحلة الثانية : بعد تحديد الطالبات اللواتي حصلن على نسبة أعلى من ٩٥% ، يقمن بأداء اختبار تورنس (Torrans Test) وقد تم اجتياز (٢٥) طالبة لمرحلة أولى متوسط (١٣) طالبة مرحلة ثالث متوسط .

٥) **المعلمات :** تعتبر المعلمة هي العامل الأساسي في البيئة المناسبة لرعاية الموهبة ، فلو توفرت جميع العناصر، وكان هناك خطأ في المعلمة فلن يكتب النجاح للبرنامج ، ولذلك فلقد تم وضع صفات خاصة يجب أن تتحلى بها معلمة الموهوبات بالإضافة إلى أن تكون مدة خبرتها في المدرسة لا تقل عن سنتين منها " الاهتمام بالطالبات ، تسعى جاهدة لتقديم كل جديد، تعترف بأخطائها ، تعاملهن بالحزم لا بالقسوة، لديها سعة أفق ، وتسمح بالتجريب ، تشجع الحاجات الإبتكارية عند الطالبات ، توفر مرافق تعليمية، تحث الطالبات على التفكير والمبادرة، تنمي التقييم الذاتي لدى الطالبات ، متفائلة " (١٨) ولقد أقيمت عدة دورات للمعلمات اللواتي تم اختيارهن

---

١) منسي ، محمود عبد الحليم ، الإبداع والموهبة ، القاهرة ، دار المعرفة ، ط١ (٢٠٠٣) ص ٦١ " بتصرف " .

بهدف اكتساب مهارات جديدة في استراتيجيات التدريب والتعرف على الموهبة والمشاركة في البرنامج وهي :

١) دورة تنمية مهارات التفكير وتطبيقاته في المواد الدراسية. ٢) دورة "الموهبة" تاريخها وبرامج رعايتها.

٣) دورة تصميم وإعداد البرامج الإثرائية للطالبات الموهوبات. ٤) دورة إعداد المواد التعليمية الإثرائية للموهوبات . ٥) دورة في التعليم التعاوني. ٦) دورة في مهارات الاتصال الفعال.

٧) دورة تطوير القدرات + تدريب شخصي. ٨) دورة الحقائب المدرسية والإنجازات.

٩) دورة تقييم الإنجازات. ١٠) دورة كيفية إعداد الإنجاز.

١١) دورة الحقائب التعليمية لتنمية التفكير والإبداع.١٢) دورة إعداد أوراق العمل للمواد التعليمي وفق

دمج مهارات التفكير. ١٣) دورة صعوبات التعلم . ١٤) دورة تقويم البرامج الخاصة بالطالبات الموهوبات.

٦) **التوعية :** لقد وضعت خطة للتوعية تشمل جميع الأطراف المعنية،المعلمات ، والإداريات المشاركات في البرنامج ، والطالبات ، وأولياء الأمور ، وإدارة التعليم ، وقد استخدمت للتوعية وسائل مختلفة حسب الفئة المعنية ، مثل الاجتماعات ، واللقاءات الفردية ، والمطويات ، الإذاعة الصباحية في المدرسة ، والخطابات الخاصة ، وقد كان التركيز في التوعية على الرؤية المستقبلية للبرنامج وعلى الأهداف وطرق الاختيار .

٧) **التوقيت والجدولة :** تم تقسيم المدة الزمنية للبرنامج إلى مرحلتين ، كل مرحلة تحتوي على ٣ مستويات ، المرحلة الأولى هي مرحلة أولى ، وثاني وثالث متوسط ، والمرحلة الثانية هي المرحلة الثانوية ، في المرحلة الثانوية يكون هناك تقسيم للطالبات حسب الميول والتخصص وكل مستوى يحتوي على فصلين دراسيين ،وكل

فصل دراسي تدرس فيه الطالبة (١٤٤) ساعة ، توزع خلال الأسبوع بين حصص المدرسة، وهناك يوم كامل

له جدول خاص يحتوي على ثمان حصص .

٨) المناهج الإثرائية والبرامج المساعدة :

(أ) المنـاهج : مـن أهـم ميـزات برنـامج " تنميـة التفكيـر والإبـداع " فـي مدرسـة البيـان أن مناهجـــها الإثرائية تراكمية بنيت وفق الرؤية المستقبلية للبرنامج وأهدافه، وقد تم بنـاء المنـهج من فريـق مكـون مـن (٣٠) معلمـة ومشـرفة تربويـة، وكـان بنـاء المـنهج بقيـادة الـدكتورة ناديـة هايـل السرور، وقد كان المنهــج وفق نموذج (Triad) الثالوث وهو " نموذج تعليمي مقسم إلى ثلاثة أجزاء ، الجزء الأول يبدأ بنشر المعلومات والتعلم في مواضيع مختلفة حسب اهتمامات الطـلاب ، ثم ينتقل إلى المستوى الثاني وهو مستوى الفعاليات والأنشطة ويتم فيـه التركيـز علـى المهـارات العقليـة العالية وعلى الإبداع ، وممكن أن يشارك معظم الطلاب في المستوى الأول والثـاني ، أمـا المسـتوى الثالث وهو عمل شاق كالاهتمام بعمل بحث أو حل مشكلة " (١٩)

كمـا وأن المدرسـة تطبـق دمـج مهـارات التعلـيم فـي المـنهج المدرسـي لجميـع فصـول المدرسـة للطـــالبات العاديات والموهوبات لذلك فقد تم إعادة صياغة المناهـــج الدراسـية علـى شكل حـــقائب ، وبالتـالي فـإن إسـتراتيجيات التـدريس أصـبحت بصـورة فعالـة لجميـع المـواد الدراســـية ، وهنـاك إنجازات بحثيـة ونـواتج فنيـة وأدبيـة تقـوم فيهـا الطـالبـة بـدور الباحثـة ، وبالتـالي فـإن وجـود مثـل هذا البرنـامج ساعد علـى إضـافة مواد إثرائية للطالبات الموهوبات تشمل المحاور التالية :

المحور الأول : تطوير مهارات التعلم الذاتي وأساليب التفكير الناقد ، والتفكيـر الابتكـــاري ، وإدارة الوقت واتخاذ الفرار وتقيم الذات.

المحور الثاني : تطـوير مهـارات البحـث العملي و استخـدام المراجــع والشـبكة العنكـبوتية .

المحور الثالث : الاهتمـام بالجانـب الأخلاقـي، وإيجـاد القـدوة فـي حيـاة الطـــالبة مـن خـلال دراســة العظـماء.

(دراسة سيرة محمد صلى الله عليه وسلم الجانب الأخلاقي وذلك بأسلوب عملي تطبيقي).

المحور الرابع : استخـدام التكنولوجيا ووســائل التقنية الحـــديثة ، وتعـــلم اللغــات .

المواد الإثرائيـة للمســتوى الأول هـي (الإعجـاز فـي القـرآن والسنة ، الفلك ، لغـة إنجليزيـة ، تغذيـة ، الكـورت ، بنـاء الشخصـــية ، فـن الاتصـــال ، الصـــحافة ، تصـــميم مـــواقع الإنترنـت ، فنون).

---

١) السرور ، ناديا هايل ، مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين ، عمان ، دار الفكر ، ط (٤) ، ١٤٢٣ هـ / ٢٠٠٣ م ، ص ١٨٣ .

(ب) البرامج المساعدة للمنهج :

١- الزيارات الميدانية : يقوم الفريق بوضع خطة للزيارات الميدانية ، بحيث يكون نصيب كل مادة إثرائية بمعدل زيارتين في السنة الدراسية ويحدد موقع الزيارة معلمة المادة الإثرائية وتقوم بالإعداد لها مع الطالبات الموهوبات، ويكتب تقريرشامل عن الزيارة مع تقيمها،وفائدتها بالنسبة للطالبات، وقيمتها بالنسبة للمادة العلمية.

٢- الزوار : كما يستضيف الفريق المسئول عن البرنامج مجموعة من الشخصيات القيادية ، التي لها علاقة بالمواد الإثرائية ، ويكون لكل مادة إثرائية شخصيتين للاستضافة ، والاستفادة من خبرات الزائر .

٣- الأنشطة والمعارض : حيث أن المدرسة تنفذ برنامج دمج مهارات التفكير في المنهج المدرسي ، فإنه يوجد لكل مادة علمية من المنهج العام إنجاز (نشاط) ، وبالتالي فإن المواد الإثرائية لها أنشطة متعددة منها ما هو جماعي ، وبعضها فردي ، وفي نهاية كل فصل دراسي يكون هناك بغرض للإنجازات سواء عروض أو مسرحيات أو ابتكارات ، أبحاث ، كما يتخلل العام الدراسي مجموعة من الأنشطة يتم عرضها من خلال الإذاعة الصباحية أو من خلال حصص النشاط الأسبوعية .

٩) الإرشاد : يقوم على برنامج الإرشاد فريق البرنامج ، المرشدة الطلابية، مشرفة النشاط ، مشرفة البرنامج الخاصة بالطالبات الموهوبات ، وتشارك في ذلك مشرفة النشاط ، كما تقوم بالتعزيز العام للطالبات وتوجيههم كعلاج جماعي مشرفة البرنامج .

١٠) المكان والتجهيزات : لقد أعدت لطالبات برنامج " تنمية التفكير والإبداع " قاعة ملائمة لهن من الناحية التعليمية الصحية والنفسية حيث قامت الطالبات بأنفسهن بطلائها بألوان زاهية مع إضافة الديكورات حسب ذوقهن ، أضيفت إليها بعض التجهيزات من طاولات ، ومقاعد للقراءة ، وحاسب آلي ، وجهاز عرض ، ومكان للرسم ، ودواليب لوضع الأشياء الخاصة ، كما أعدت قاعة خاصة مجهزة بعدد من الحواسب الآلية المتصلة مباشرة بالشبكة العالمية للمعلومات " الإنترنت" ، كما زودت مكتبة المدرسة بجميع المراجع الخاصة بالمواد الإثرائية والموسوعات العلمية ، وكذلك جهزت غرفة التغذية بما يحتجن من أدوات ، وكذلك مختبر المدرسة جهز بما يحتجنه من مواد كيميائية ،وأدوات تشريح .

١١) **التقويم :** لكل طالبة ملف اجتماعي يشمل جميع نتائج جميع مـراحل التقييم. من بداية الاختيـار وأثناء قيامها بالأنشطة والأبحاث وحتى نهاية العام الدراسي، حيث يوجد استمارة تقيم لدى معلمات المواد الإثرائية ، ولكل طالبة ملف إنجازات (Portfolio) يشمل جميع ما قدمت من أنشطة. ويتم تقيم كل طالبه وما أنجزته عن طريق : المعلمة ، والمرشدة الطلابية ، والمشرفة الإدارية ، وتقيم زميلاتها ، ثم تقيمها لنفسها ، ويكون التقييم في نهاية كل فصل دراسي ثم يحسب في نهاية العام الدراسي ، وهو تقيم تراكمي على مـدار ثلاث سنوات أما تقيم البرنامج فسيكون في نهاية كل عام دراسي يشارك فيه طـالبات البرنامج ، والأهل ، والمعلمات ، وإدارة البرنامج ، حتى يتم تطوير البرنـامج والتعرف علـى مدى درجـة النجـاح التـي وصـل إليهـا . وقـد صـمم فريـق البرنامـج الاستمارات الخاصــة لكل تقويم هذا تحت إشراف دكتورة نادية هايل سرور .

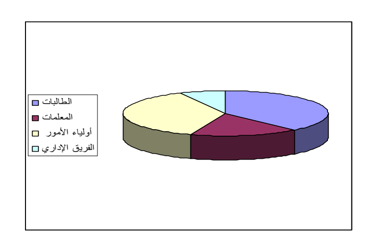
ثانيا : إجراءات الدراسة

عينـة الدراسـة إن عينـة الدراسـة مرتبطـة بجميع الأفـراد الـذين لهم علاقـة ببرنامـــج تنمية التفكير والإبداع في مدرسة البيان النموذجية.

* جميع الطالبات الموهوبات المشتركات في البرنامج.
* جميع أولياء أمور الطالبات المشـاركات.
* جميع المــعلمات المشـــاركات.
* جميع أعضـاء الفريق الإداري المشـــرف على البرنامج.
* نماذج من إنجازات الطالبات (مخرجات البرنامج).

عدد طالبات البرنامج" ٣٨ "طالبة ، منه " ٢٥ "طالبة في الصف الأول المتوســـط ،" ١٣" في الصف الثالث المتوسط .

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة طبقاً للقطاع ..



أدوات الدراسة لبرنامج " تنمية التفكير والإبداع " :

١ - استبيان الطالبة الملتحـــقة. ٢- استبيان المعلمـــــة.

٣ - استبيان ولي الأمر والدة الطالبة. ٤- استبيان الإدارية المشرفة.

٥- نماذج تقيم إنجـازات الطالبات.

الأبعـاد التـي تشـملها أدوات الدراسـة "الاسـتبيانات والزيـارات الميدانيـة وفقـاً لنمـاذج طـرق تقيـيم البرامـج الخاضعة بالموهوبين في الدول المتقدمة ، وانطلاقاً من أهداف البرنـامج المتوقع تحقيقها ، **تبين أن أهم الأبعاد الرئيسية عند التقييم الدقيق للبرنـامج هي :**

١) أهـــداف البرنـامج ودراسته. ٢) برامج التوعية.

٣) طرق التعرف والاختيار، وتعريف الطالبة الموهوبة بالنسبة للبرنـامج.

٤) مكان البرنـامج وتجهيزاته، والجدولة والتوقيت . ٥) الأنظمة والتعليمات الخاصــة بالبرنـامج .

٦) المناهج ، وخصوصيتها وتلبيتها لحاجات الطــالبات ، والأهداف .

٧) الإنتاج الإبداعي ، وإنجازات الطالبات . ٨) برنـامج الإرشاد المرفق للبرنـامج الأكاديمي.

٩) برنـامـــج التقـــييم المتبـع في البرنـامـــج نفســـه .

الأبعاد التي يتناولها تقييم الإنجازات :

١) عدد البحوث التي قدمتها الطالبات وأنواعها . ٢) عدد الأنشطة التي أقيمت أو أنجـــزت .

٣) الخدمات التي قدمتها الطالبات للمجتمع (المدرسي والمحلي) .

٤) عدد المعــــارض التي قامـــــت بها الطــــالبات وأنواع الإنتاج .

استبيان الطالبة : ويتكــون من (٤٩) سؤالاً وزعــت على الأبعاد التي يشــملها التقــييم.

استبانه المعلمة : ويتكون من جزأين ، حيث يتكون الجزء الأول من البيانات عن المعلمة. اسمــها ، وتخصصها، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومدة العمــل في البرنامـــج .

والجزء الثانــــي يتكــون من (٦١) سؤالاً ، وزعــت على أبعاد التقييم.

استبانه ولي الأمر : وتتكون من جزأين .. الجزء الأول بيانات عن أم الطــالبة ،

والجزء الثانــــي يتكــون من (٢٩) سؤالاً وزعــت على أبعاد التقييم .

استبان المشرفة الإدارية : يتكــون من (٨٣) سؤالاً وزعت على أبعاد التقييم .

نمـوذج الزيـارات الميدانيـة : وتشـتمل علـى أسـئلة وصـفية حسـب ملاحظـات ومشـاهدات الباحثـة للإنتاجية الإبداعية ، وذلك وفق الأبعاد المحدودة .

*** إجراءات التطبيق :**

لقد تم عقد عدة اجتماعات مع فئات عينة الدراسة كل فئة على حده ، وتم شرح الاســتبيان وتوضـيح أهـدافها بدقـة بالنسـبة لاسـتبانة الطالبـات ثـم توزيعهـا وتعبئتهـا فـي نفـس الاجتمـاع وكـذلك اسـتبانة المعلمات ، أما استبانة أولياء الأمور فقد تم تعبئة بعضها في الاجتماع والباقي أرســـل إليهم وجمع في نفس الأسبوع ، أما استبانة الفريق الإداري فقد وزع عليهم وجمع في نفس اليوم .

ثالثاً : عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

التساؤل الأول :

ما هي درجة التوعية ببرنامج " تنمية التفكير والإبداع " من حيث (الرؤية الأهداف وطرق الاختيار والتعريف) ؟

توضح الجداول التالية نتائج التحليل الإحصائي الخاص بالتساؤل الأول :

جدول رقم (٢) يوضح التوزيع التكراري والنسبي لاستبان طالبات عن مدى درجة التوعية بالبرنامج من حيث(الرؤية والأهداف وطرق الاختيار والتعريف)

العبارات	نعم		أحياناً		لا		المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %			
١- هل رسالة البرنامج واضحة للجميع ؟	١٣	٣٤,٢	٠	٠,٠	٢٥	٦٥,٨	١,٦٥	٠,٩٦	أحياناً
٢- هل تمت مناقشة رسالة البرنامج من خلال عدة لقاءات ؟	٣٥	٩٢,١	٣	٧,٩	٠	٠,٠	٢,٩٢	٠,٢٧	نعم
٣- هل يتم التفكير والتأكيد على الرسالة من خلال المناهج المختلفة ؟	٢٣	٦٠,٣	١١	٢٨,٩	٤	١٠,٥	٢,٥٠	٠,٦٩	نعم
الرؤية	٧١	٦٢,٣	١٤	١٢,٣	٢٩	٢٥,٤	٢,٣٧	٠,٨٦	نعم
٤- هل كل الأهداف واضحة بالنسبة لي ؟	١٢	٥٥,٣	١٢	٣١,٦	٥	١٣,٢	٢,٤٢	٠,٧٢	نعم
٥- هل البرنامج يسير وفقاً لأهدافه ؟	٣٢	٨٤,٢	٦	١٥,٨	٠	٠,٠	٢,٨٤	٠,٣٧	نعم
٦- أهداف البرنامج تسير مع ميولي واهتماماتي ؟	٢٧	٧١,١	١٠	٢٦,٣	١	٢,٦	٢,٦٨	٠,٥٣	نعم
٧- أهداف البرنامج تعزز فيّا روح التحدي ؟	٢٧	٧١,١	١٠	٢٦,٣	١	٢,٦	٢,٦٨	٠,٥٣	نعم
الأهداف	١٠٧	٧٠,٤	٣٨	٢٥,٠	٧	٦,٤	٢,٦٦	٠,٥٧	نعم
٨- تعرفت على البرنامج من طرق مختلفة وأساليب متنوعة	٢٣	٦٠,٥	١٣	٣٤,٢	٢	٥,٣	٢,٥٥	٠,٦٠	نعم
٩-أساليب تعريفي بالبرنامج كانت سهلة واضحة	٢٨	٧٣,٧	٦	١٥,٨	٤	١٠,٥	٢,٦٣	٠,٦٧	نعم
١٠- التوعية بالبرنامج كان خلال فترة زمنية مناسبة	٣٠	٧٨,٩	٨	٢١,١	٠	٠,٠	٢,٧٩	٠,٤١	نعم
١١- تعرفت على تفاصيل شاملة لجميع محاور البرنامج	٣٦	٩٤,٧	١	٢,٦	١	٢,٦	٢,٩٢	٠,٣٦	نعم
التوعية	١١٧	٧٧,٠	٢٨	١٨,٤	٧	٤,٦	٢,٧٢	٠,٥٤	نعم
١٢-هل خضعت لاختبار يؤهلك للالتحاق بالبرنامج الإثرائي ؟	٣٠	٧٨,٩	٦	١٥,٨	٢	٥,٣	٢,٧٤	٠,٥٥	نعم
١٣- هل كان اختبار قبولك متنوعاً لكافة قدراتك ؟	٣٣	٨٦,٨	٢	٣,٥	٣	٧,٩	٢,٧٩	٠,٥٨	نعم
١٤- هل تعتقدين أن الموهوبة هي من حصلت على دراجات مرتفعة في المواد الدراسية ؟	٢٤	٦٣,٢	١٠	٢٦,٣	٤	١٠,٥	٢,٥٣	٠,٩٦	نعم
١٥- برأيك أن الطالبة الموهوبة هي من تملك خصائص شخصية متميزة ؟	٢	٥,٣	٩	٢٣,٧	٢٧	٧١,١	١,٣٤	٠,٥٨	لا
طرق التعرف والاختيار	٨٩	٥٨,٦	٢٧	١٧,٨	٣٦	٢٣,٧	٢,٣٣	٠,٨٤	نعم
مجموع المحور	٣٨٤	٦٧,٤	١٠,٧	١٨,٨	٧٩	١٣,٩	٢,٥٤	٠,٧٣	نعم

يتبين من جدول (٢) أن نسبة التوعية لهذا المحور كانت (٦٧,٤ %) .وهذا يعود للإهتمام بالتوعية كما أن رؤية البرنامج مكتوبة على لوحة داخل قائمة الدراسة ، وكذلك الاجتماعات التي تمت بهذا الخصوص .

جدول رقم (٣) يوضح التوزيع التكراري والنسبي لاستبيان المعلمات مدى درجة التوعية بالبرنامج من حيث (الرؤية والأهداف والتعريف وطرق التعرف والاختبار) .

العبارات	نعم		أحياناً		لا		المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %			
١- هل أنت على دراية وعلم بالرؤية المستقبلية للبرنامج ؟	١٢	٧٠,٦	٣	١٧,٦	٢	١١,٨	٢,٥٩	٠,٧١	نعم
٢- هل تتناسب الرؤية المستقبلية مع قدرات الطالبات ؟	١٠	٥٨,٨	٤	٢٣,٥	٣	١٧,٦	٢,٤١	٠,٨٠	نعم
٣- هل لديك فكرة واضحة عن الرسالة العامة للبرنامج ؟	١١	٦٤,٧	٣	١٧,٦	٣	١٧,٦	٢,٤٧	٠,٨٠	نعم
الرؤية	٣٣	٦٤,٧	١٠	١٩,٦	٨	١٥,٧	٢,٤٩	٠,٧٦	نعم
٤-هل أهداف البرنامج واضحة لديك ؟	١١	٦٤,٧	٤	٢٣,٥	٢	١١,٨	٢,٥٣	٠,٧٢	نعم
٥- هل أهداف البرنامج قابلة للقياس ؟	١١	٦٤,٧	٢	١١,٨	٤	٢٣,٥	٢,٤١	٠,٨٧	نعم
٦-هل أهداف البرنامج تتلاءم واحتياجات الطالبات ؟	١١	٦٤,٧	٥	٢٩,٤	١	٥,٩	٢,٥٩	٠,٦٢	نعم
الأهداف	٣٣	٦٤,٧	١١	٢١,٦	٧	١٣,٧	٢,٥١	٠,٧٣	نعم
٧- هل أنت على علم بصفات الطالبة الموهوبة ؟	١٣	٧٦,٥	٣	١٧,٦	١	٥,٩	٢,٧١	٠,٥٩	نعم
٨- هل يشترط على الطالبة الموهوبة أن تكون على مستوى تحصيلي عالي ؟	٠	٠,٠	١	٥,٩	١٦	٩٤,١	١,٠٦	٠,٢٤	لا
التعريف	١٣	٣٨,٢	٤	١١,٨	١٧	٥٠,٠	١,٨٨	٠,٩٥	أحياناً
٩- هل تم توعية الطالبات بالبرنامج ؟	١١	٦٤,٧	١	٥,٩	٥	٢٩,٤	٢,٣٥	٠,٩٣	نعم
١٠- هل تم توعية الأهل بالبرنامج ؟	١٢	٧٠,٦	١	٥,٩	٤	٢٣,٥	٢,٤٧	٠,٨٧	نعم
١١- هل كانت وسائل التوعية متنوعة وكافية ؟	٥	٢٩,٤	٤	٢٣,٥	٨	٤٧,١	١,٨٢	٠,٨٨	أحياناً
التوعية	٢٨	٥٤,٩	٦	١١,٨	١٧	٣٣,٣	٢,٢٢	٠,٩٢	أحيانا
١٢- هل اطلعت على كافة مواطن الضعف والقوة في إجابة الطالبة الموهوبة على نموذج اختبار التقييم ؟	١	٥,٩	١	٥,٩	١٥	٨٨,٢	١,١٨	٠,٥٣	لا
١٣- هل الأدوات المستخدمة للكشف عن الموهوبات متنوعة وكافية للتعرف على مختلف القدرات والمواهب لديهن ؟	٤	٢٣,٥	٢	١١,٨	١١	٦٤,٧	١,٥٩	٠,٨٧	لا
التعرف والاختبار	٥	١٤,٧	٣	٨,٨	٢,٦	٧٦,٥	١,٣٨	٠,٧٤	لا

يتبين من جدول (٣) أن المعلمات المشاركات في برنامج " تنمية التفكير والإبداع " كانت استجاباتهن تدلل على درجة عالية في جانب الرؤية فقد كانت درجة المعرفة بنسبة (٦٤,٧%) ، درجة وضوح الأهداف وتوثيقها (٦٤,٧%) ودرجة التعريف للطالبة الموهوبة (٣٨,٢%) حيث كان الانحراف المعياري (٠,٩٥) أما درجة التوعية فكانت نسبتها (٥٤,٩%) ، وطرق التعرف والاختيار من أقل النسب حيث كانت (١٤,٧%) وهذا يعود لاعتماد المدرسة اختبار تورنس فقط ، وقد أشرف عليه فريق متخصص ، ولم تطلع عليه المعلمات ،وذلك للمحافظة على سرية الاختيار وطرق التصحيح ، ولكن درجة التوعية مرتفعة ،مما يدلل على وضوح الرؤية والأهداف ، والتفاعل مع البرنامج .

جدول رقم (٤) يوضح التوزيع التكراري والنسبي لاستجابات أولياء الأمور عن أهداف البرنامج وطرق التعرف والاختيار .

العبارات	نعم		أحياناً		لا		المتوسط	الإنحراف المعياري	الرأي السائد
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %			
١- هل لديك دراية كاملة بأهداف برنامج تنمية التفكير والإبداع ؟	١٩	٥١,٤	١٤	٣٧,٨	٤	١٠,٨	٢,٤١	٠,٦٩	نعم
٢- هل ترين أن أهداف البرنامج تتناسب مع قدرات ابنتك التي التحقت به ؟	٣٢	٨٦,٥	٥	١٣,٥	٠	٠,٠	٢,٨٦	٠,٣٥	نعم
٣- هل أهداف البرنامج واضحة وقابلة للتحقيق ؟	٢٤	٦٤,٩	١٠	٢٧,٠	٣	٨,١	٢,٥٧	٠,٦٥	نعم
٤- هل تخدم أهداف البرنامج حاجات المجتمع ؟	٢٨	٧٥,٧	٨	٢١,٦	١	٢,٧	٢,٧٣	٠,٥١	نعم
٥- هل توجد خطة واضحة لتفعيل أهداف البرنامج ؟	١١	٢٩,٧	١٢	٣٢,٤	١٤	٣٧,٨	١,٩٢	٠,٨٣	أحياناً
الأهداف	١١٤	٦١,٦	٤٩	٢٦,٥	٢٢	١١,٩	٢,٥٠	٠,٧٠	نعم
٦- هل تم تعريفك بطريقة الالتحاق بفصول الموهوبات ؟	٢٧	٧٣,٠	١	٢,٧	٩	٢٤,٣	٢,٤٩	٠,٨٧	نعم
٧- هل اطلعت على نتائج الاختيار ؟	١٢	٣٢,٤	٣	٨١	٢٢	٥٩,٥	١,٧٣	٠,٩٣	أحياناً
٨- هل حضرت اللقاءات التي عقدتها المدرسة لتوضيح برنامج فصول الموهوبات ؟	١٨	٤٧,٤	٥	١٣,٢	١٥	٣٩,٥	٢,٠٨	٠,٩٤	أحياناً
٩- هل أساليب الاختيار كافية للكشف عن قدرات ومواهب الطالبات ؟	١٣	٣٥,١	١٤	٣٧,٨	١٠	٢٧,٠	٢,٠٨	٠,٨٠	أحياناً
طرق الاختيار والتعرف	٧٠	٤٧,٠	٢٣	١٥,٤	٥٦	٣٧,٦	٢,٠٩	٠,٩٢	أحياناً

يتبين من جدول (٤) أن نسبة معرفتهم بالأهداف كانت (٦١,٦ %) وبانحراف معياري (٠,٧) أي يميل إلى الإيجاب ، أما نسبة معرفتهم بطرق الاختيار والتعرف فكانت بنسبة (٤٧%) لأن المدرسة لم تبين لهم تلك الطرق ،وهذا يؤكد بأن التوعية الخاصة بالأهل كانت مناسبة مما كان له دور في نجاح البرنامج ،

وتعاون الأهل مـــع المدرســـة .

جدول رقم (٥) يوضح التوزيع التكراري والنسبي لاستجابة الفريق الإداري للبرنامج عن درجة التوعية من حيث الرؤية والأهداف والتعريف وطرق الاختيار .

العبارات	ممتاز		جيد جداً		جيد		مقبول		غير موجود		المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%			
١- الرؤية المستقبلية للبرنامج واضحة ومحددة	٧	١٠٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٥,٠٠	٠,٠٠	ممتاز
٢- الرؤية المستقبلية للبرنامج موثقة ومعلنة لجميع الفئات المعنية	٥	٧١,٤	٠	٠,٠	٢	٢٨,٦	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٤٣	٠,٩٨	ممتاز
٣- الرؤية المستقبلية للبرنامج مرتبطة بحاجات التنمية	٧	١٠٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٥,٠٠	٠,٠٠	ممتاز
الرؤية	١٩	٩٠,٥	٠	٠,٠	٢	٩,٥	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٨١	٠,٦٠	ممتاز
٤- أهداف البرنامج واضحة ومحددة	٥	٧١,٤	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	١	١٤,٣	٤,٢٩	١,٥٠	ممتاز
٥- أهداف البرنامج قابلة للقياس	٤	٥٧,١	٣	٤٢,٩	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٥٧	٠,٥٣	ممتاز
٦- أهداف البرنامج موثقة معلنة	٥	٧١,٤	١	١٤,٣	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٥٧	٠,٧٩	ممتاز
٧- أهداف البرنامج تعمل على تلبية حاجات الطالبات الموهوبات	٥	٧١,٤	٢	٢٨,٦	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٧١	٠,٤٩	ممتاز
٨- أهداف البرنامج مرتبطة باحتياجات المجتمع	٤	٥٧,١	٣	٤٢,٩	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٥٧	٠,٥٣	ممتاز
٩-أهداف البرنامج تخدم فلسفة التعليم في الدولة	٧	١٠٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٥,٠٠	٠,٠٠	ممتاز
الأهداف	٣٠	٧١,٤	١٠	٢٣,٨	١	٢,٤	٠	٠,٠	١	٢,٤	٤,٦٢	٠,٧٦	ممتاز
١٠- يوجد تعريف واضح ومحدد وشامل لمختلف مجالات الموهوبات	٤	٥٧,١	٣	٤٢,٩	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٥٧	٠,٥٣	ممتاز
١١- يستهدف التعريف فئة محددة من المواهب	٢	٢٨,٦	٤	٥٧,١	٠	٠,٠	٠	٠,٠	١	١٤,٣	٣,٨٦	١,٣٥	جيدجدا
١٢-التعريف مرتبط بالأهداف والرؤية المستقبلية	٧	١٠٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٥,٠٠	٠,٠٠	ممتاز
١٣- التعريف موثق ومعلن	٥	٧١,٤	٢	٢٨,٦	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٧١	٠,٤٩	ممتاز
التعريف	١٨	٦٤,٣	٩	٣٢,١	٠	٠,٠	٠	٠,٠	١	٣,٦	٤,٥٤	٠,٨٤	ممتاز
١٤- يوجد خطة توعية لجميع الفئات المعنية بالبرنامج (طالب ، معلم . أهالي ، آخرون)	٥	٧١,٤	١	١٤,٣	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٥٧	٠,٧٩	ممتاز
١٥- خطة توعية تشمل جميع عناصر البرنامج	٤	٥٧,١	٢	٢٨,٦	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٤٣	٠,٧٩	ممتاز
١٦- أساليب التوعية متنوعة	٣	٤٢,٩	٣	٤٢,٩	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٢٩	٠,٧٦	ممتاز
التوعية	١٢	٥٧,١	٦	٢٨,٦	٣	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٤٣	٠,٧٥	ممتاز
١٧- أدوات التعرف والاختيار كافية	٥	٧١,٤	١	١٤,٣	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٥٧	٠,٧٩	ممتاز
١٨- أدوات التعرف والاختيار متنوعة	٣	٤٢,٩	٢	٢٨,٦	٢	٢٨,٦	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,١٤	٠,٩٠	جيد جدا
١٩- سرية أدوات التعرف والاختيار	٥	٧١,٤	٠	٠,٠	٢	٢٨,٦	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٤٣	٠,٩٨	ممتاز
٢٠- وجود مدربة لعملية التعرف والاختيار	٧	١٠٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٥,٠٠	٠,٠٠	ممتاز
٢١- الدقة في استخدام الأدوات واستخراج النتائج	٣	٤٢,٩	٣	٤٢,٩	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٢٩	٠,٧٦	ممتاز
٢٢-الاختبارات والأدوات ملائمة للتعريف والأهداف	٥	٧١,٤	٢	٢٨,٦	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٧١	٠,٤٧	ممتاز
طرق التعرف والاختيار	٢٨	٦٦,٧	٨	١٩,٠	٦	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٥٢	٠,٧٤	ممتاز

يبين جدول (٥) أن نسبة استجابات الفريق الإداري في المستوى المرتفع ، وهذا يدلل على نجاح البرنامج ، حيث أن جميع مكونات البرنامج واضحة ، وبدرجة مرتفعة ، ويثبت أيضاً أن استجابات باقي الفئات صحيحة

التساؤل الثاني :

ما درجة مناسبة البيئة التعليمية الخاصة ببرنامج " تنمية التفكير والإبداع " من حيث المكان والتجهيزات والجدولة والأنظمة والتعليمات ؟

جدول رقم (٦) يوضح استجابات الطالبات عن مناسبة البيئة التعليمية من حيث (المكان والتجهيزات والجدولة والأنظمة والتعليمات)

العبارات	نعم		أحياناً		لا		المتوسط	الإنحراف المعياري	الرأي السائد
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %			
١٦- هل المكان الذي يقام فيه البرنامج مناسب من ناحية الصحة والسلامة؟	٣٣	٨٦,٨	٤	١٠,٥	١	٢,٦	٢,٨٤	٠,٤٤	نعم
١٧- هل المكان مجهز بأجهزة عرض مناسبة وكافية ؟	٣٠	٧٨,٩	٦	١٥,٨	٢	٥,٣	٢,٧٤	٠,٥٥	نعم
١٨-هل ما يتوفر في الأماكن التالية ما يلبي حاجاتك .	٢٧	٧١,١	٩	٢٣,٧	٢	٥,٣	٢,٦٦	٠,٥٨	نعم
أ) المختبر ؟	٢٤	٦٣,٢	١٠	٢٦,٣	٤	١٠,٥	٢,٥٣	٠,٦٩	نعم
ب) المكتبة ؟ ج) الحاسب الآلي	٢١	٥٥,٣	١٤	٣٦,٨	٣	٧,٩	٢,٤٧	٠,٦٥	نعم
المكان والتجهيزات	١٣٥	٧١,١	٤٣	٢٢,٦	١٢	٦٣	٢,٦٥	٠,٦٠	نعم
١٩- هل يعد تخصيص يوم محدد لتلقي جميع المواد الإثرائية مناسب ؟	٢٣	٦٠,٥	١٣	٣٤,٢	٢	٥,٣	٢,٥٥	٠,٦٠	نعم
٢٠- هل المدة الزمنية التي تعطى لكل مادة إثرائية كافية ؟	٢٧	٧١,١	٨	٢١,١	٣	٧,٩	٢,٦٣	٠,٦٣	نعم
الجدولة والتوقيت	٥٠	٦٥,٨	٢١	٢٧,٦	٥	٦,٦	٢,٥٩	٠,٦١	نعم
٢١- هل انظمة وتعليمات البرنامج واضحة لديك ؟	١١	٢٨,٩	١٤	٣٦,٨	١٣	٣٤,٢	١,٩٥	٠,٨٠	أحياناً
٢٢- هل تطبق التعليمات والأنظمة بدقة ؟	٣٣	٨٦,٨	٥	١٣,٢	٠	٠,٠	٢,٨٧	٠,٣٤	نعم
٢٣- هل الأنظمة ملائمة مع طبيعة البرنامج ؟	١٨	٤٧,٤	١٩	٥٠,٠	١	٢,٦	٢,٤٥	٠,٥٥	نعم
٢٤- هل هذه الأنظمة مرنة قابلة للتطوير والتعديل ؟	٢٦	٦٨,٤	٩	٢٣,٧	٣	٧,٩	٢,٦١	٠,٦٤	نعم
الأنظمة والتعليمات	٨٨	٥٧,٩	٤٧	٣٠,٩	١٧	١١,٢	٢,٤٧	٠,٦٩	نعم
مجموع المحور	٢٧٣	٦٥,٣	١١١	٢٦,٦	٣٤	٨,١	٢,٥٧	٠,٦٤	نعم

يبين جدول (٦) أن استجابات الطالبات كانت بنسبة (٧١,١%) بانحراف معياري (٠,٦) أي أن المكان وتجهيزاته مناسب بدرجة إيجابية مرتفعة ، وقد كان المعدل العام لهذا المحور عن الطالبات بنسبة (٦٥,٣%)

، وهذا يدلل على التجهيز العالي المستوى ، والتنظيم الجيد للبرنامج والذي يتناسب مع الطالبات ، دون شعورهن بإجهاد أو تعب .

يبين جدول (٧) استجابة المعلمات عن مناسبة المكان وتجهيزاته والجدولة والتوقيت

العبارات	نعم		أحياناً		لا		المتوسط	الإنحراف المعياري	الرأي السائد
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %			
١٤- هل يتلائم المكان الذي تعطى فيه المناهج للموهوبة مع نموها النفسي والجسدي ؟	٩	٥٢,٩	٥	٢٩,٤	٣	١٧,٦	٢,٣٥	٠,٧٩	نعم
١٥- هل المكان مزود بالتجهيزات اللازمة لتنفيذ المنهج الإثرائي ؟	١٤	٨٢,٤	٢	١١,٨	١	٥,٩	٢,٧٦	٠,٥٦	نعم
المكان والتجهيزات	٢٣	٦٧,٦	٧	٢٠,٦	٤	١١,٨	٢,٥٦	٠,٧٠	نعم
١٨- هل يتلاءم التوقيت المحدد للبرنامج مع محتوى البرنامج والأنشطة ؟	١٢	٧٠,٦	٤	٢٣,٥	١	٥,٩	٢,٦٥	٠,٦١	نعم
١٩- هل يتناسب توزيع جدول المنهج الإثرائي مع ظروف ورغبات جميع الجهات المعنية قدر الإمكان	٩	٥٢,٩	٣	١٧,٦	٥	٢٩,٤	٢,٢٤	٠,٩٠	أحياناً
الجدولة والتوقيت	٢١	٦١,٨	٧	٢٠,٦	٦	١٧,٦	٢,٤٤	٠,٧٩	نعم
٤١- هل يتم اختيار الطالبات الموهوبات بطرق وشروط محددة ؟	١٢	٧٠,٦	٢	١١,٨	٣	١٧,٦	٢,٥٣	٠,٨٠	نعم
٤٢- هل أنظمة البرنامج تمنح المرونة في تصميم وتنفيذ برامج التنمية الخاصة ؟	١٢	٧٠,٦	٢	١١,٨	٣	١٧,٦	٢,٥٣	٠,٨٠	نعم
٤٣- هل الأنظمة الموضوعة للبرنامج تتناسب مع أهدافه ؟	٩	٥٢,٩	٣	١٧,٦	٥	٢٩,٤	٢,٢٤	٠,٩٠	أحياناً
الأنظمة والتعليمات	٣٣	٦٤,٧	٧	١٣,٧	١١	٢١,٦	٢,٤٣	٠,٨٣	نعم

يبين جدول (٧) أن استجابة المعلمات على المكان وتجهيزاته نسبته (٦٧,٦%) وهي نسبة إيجابية مرتفعة (نعم)، أما الجدولة والتوقيت كانت نسبتها (٦١,٨%) والأنظمة والتعليمات حصلت على (٦٤,٧%) وهذه النتيجة تتوافق مع استجابة الطالبات مما يدلل على تمتع الجميع بالبرنامج .

يبين جدول رقم (٨) استجابة أولياء الأمور عن درجة مناسبة المكان والأنظمة والجدولة والتوقيت للبيئة التعليمية للبرنامج .

العبارات	نعم		أحياناً		لا		المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %			
١٤- هل تتوفر في المكان الصحة والسلامة ؟	٣٠	٨١,١	٤	١٠,٨	٣	٨,١	٢,٧٣	٠,٦١	نعم
١٥- هل المرافق التعليمة وتجهيزاتها ذات جودة عالية تكفي لتلبية الاحتياجات ؟	١٨	٤٨,٦	١٤	٣٧,٨	٥	١٣,٥	٢,٣٥	٠,٧٢	نعم
١٦- هل تثني الابنة على جودة التجهيزات ؟	١٩	٥١,٤	١٤	٣٧,٨	٤	١٠,٨	٢,٤١	٠,٦٩	نعم
١٧- هل يتاح لك الاطلاع على التجهيزات ؟	٨	٢١,٦	٨	٢١,٦	٢١	٥٦,٨	١,٦٥	٠,٨٢	لا
المكان والتجهيزات	٧٥	٥٠,٧	٤٠	٢٧,٠	٣٣	٢٢,٣	٢,٢٨	٠,٨١	أحياناً
١٨-هل لديك معرفة بالأنظمة المتبعة في البرنامج ؟	٧	١٨,٩	١٥	٤٠,٥	١٥	٤٠,٥	١,٧٨	٠,٧٥	أحياناً
١٩- هل البرنامج يتمتع بالمرونة في التصميم والتنفيذ ؟	١٧	٤٥,٩	١٥	٤٠,٥	٥	١٣,٥	٢,٣٢	٠,٧١	أحياناً
٢٠- هل تحقق الأنظمة المصداقية في الاختيار والتقويم ؟	١٩	٥١,٤	١٢	٣٢,٤	٦	١٦,٢	٢,٣٥	٠,٧٥	نعم
٢١- هل يشارك الأهل في إبداء الرأي وصياغة الأنظمة ؟	٩	٢٤,٣	١٤	٣٧,٨	١٤	٣٧,٨	١,٨٦	٠,٧٩	أحياناً
الأنظمة	٥٢	٣٥,١	٥٦	٣٧,٨	٤٠	٢٧,٠	٢,٠٨	٠,٧٩	أحياناً
٢٢- هل الوقت المخصص للبرنامج مناسب ؟	٢٤	٦٤,٩	٦	١٦,٢	٧	١٨,٩	٢,٤٦	٠,٨٠	نعم
٢٣- هل الجدول الأسبوعي للبرنامج ثابت ؟	٢٥	٦٧,٦	٥	١٣,٥	٧	١٨,٩	٢,٤٩	٠,٨٠	نعم
٢٤- هل التوقيت ملائم لمحتوى المنهج والأنشطة ؟	١٩	٥١,٤	١٢	٣٢,٤	٦	١٦,٢	٢,٣٥	٠,٧٥	نعم
٢٥- هل التوقيت يسمح بتحقيق الأهداف المنشودة ؟	١٥	٤٠,٥	١٤	٣٧,٨	٨	٢١,٦	٢,١٩	٠,٧٨	أحياناً
الجدولة والتوقيت	٨٣	٥٦,١	٣٧	٢٥,٠	٢٨	١٨,٩	٢,٣٧	٠,٧٨	نعم

يوضح جدول (٨) أن استجابة أولياء الأمور نحو المكان والتجهيزات كان في مستوي المتوسط وهذا يعود لعدم مشاركة أولياء الأمور في نفس البرنامج ، ولذلك يمكن مشاركتهم في المستوى الثاني للبرنامج ، مما يزيده فعالية ، وممكن الإستفاده من خبرتهم ، والأخذ بآرائهم في التطوير .

يوضح جدول رقم (٩) استجابات الفريق الإداري للبرنامج عن مناسبة المكان وتجهيزاته والجدولة والتوقيت والأنظمة والتعليمات .

العبارات	ممتاز		جيد جداً		جيد		مقبول		غير موجود		المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%			
٢٦- المكان مناسب ومجهز	٤	٥٧,١	١	١٤,٣	٢	٢٨,٦	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٢٩	٠,٩٥	ممتاز
٢٧- توافر عناصر الأمن والسلامة في المكان	٦	٨٥,٧	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٨٦	٠,٣٨	ممتاز
٢٨- توفر الوسائل التعليمية المتطورة	٥	٧١,٤	١	١٤,٣	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٥٧	٠,٧٩	ممتاز
٢٩- المختبر مجهز بأحدث الوسائل	٥	٧١,٤	١	١٤,٣	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٥٧	٠,٧٩	ممتاز
٣٠- توفر المكتبة المتخصصة	٥	٧١,٤	١	١٤,٣	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٥٧	٠,٧٩	ممتاز
المكان وتجهيزاته	٢٥	٧١,٤	٥	١٤,٣	٥	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٥٧	٠,٧٤	ممتاز
٣١- الخطة الزمنية للبرنامج معروفة لجميع الأطراف المشاركة	٤	٥٧,١	١	١٤,٣	١	١٤,٣	٠	٠,٠	١	١٤,٣	٤,٠٠	١,٥٣	جيدجدا
٣٢- التوقيت مناسب لمحتوى المنهج وأنشطته	٦	٨٥,٧	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٨٦	٠,٣٨	ممتاز
٣٣- التوقيت يتوافق مع ظروف ورغبات الطالبات	٤	٥٧,١	٣	٤٢,٩	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٥٧	٠,٥٣	ممتاز
٣٤- مرونة الخطة الزمنية	٦	٨٥,٧	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٨٦	٠,٣٨	ممتاز
الجدولة والتوقيت	٢٠	٧١,٤	٦	٢١,٤	١	٣,٦	٠	٠,٠	١	٣,٦	٤,٥٧	٠,٨٨	ممتاز
٣٥- الأنظمة واضحة ومحددة	٥	٧١,٤	٢	٢٨,٦	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٧١	٠,٤٩	ممتاز
٣٦- الأنظمة موثقة ومعلنة	٦	٨٥,٧	٠	٠,٠	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٧١	٠,٧٦	ممتاز
٣٧- الأنظمة سهلة التطبيق	٥	٧١,٤	٢	٢٨,٦	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٧١	٠,٤٩	ممتاز
٣٨- التعليمات لجميع الفئات المشاركة في البرنامج	٤	٥٧,١	٣	٤٢,٩	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٥٧	٠,٣٥	ممتاز
٣٩- الأنظمة تساهم في تنظيم الانضباط وتنفيذ الخطة	٥	٧١,٤	٠	٠,٠	٢	٢٨,٦	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٤٣	٠,٩٨	ممتاز
الأنظمة والتعليمات	٢٥	٧١,٤	٧	٢٠,٠	٣	٨,٦	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٦٣	٠,٦٥	ممتاز

يبين جدول (٩) أن استجابة الفريق الإداري بالنسبة للمكان وتجهيزاته فالرأي السائد (ممتاز) حيث بلغت نسبته (٧١,٤%) ، والجدولة والتوقيت حصلت على نفس النسبة ، وكذلك التعليمات والأنظمة وهذا يعود لمسئولية الفريق الإداري عن التجهيز والتنظيم للبرنامج .

التساؤل الثالث :

ما مدى ملائمة المنهاج الإثرائية وطرق تدريسها لاحتياجات الطالبات ؟

يوضح جدول رقم (١٠) استجابة الطالبات نحو المناهج الإثرائية وطرق تدريسها و تناسبها مع احتياجاتهن .

العبارات	نعم		أحياناً		لا		المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %			
٢٥- هل أهداف المناهج واضحة لديك ؟	٢٦	٦٨,٤	١٠	٢٦,٣	٢	٥,٣	٢,٦٣	٠,٥٩	نعم
٢٦-هل المناهج التي تدرسينها في فصل الموهوبات مختلفة عن المناهج في الفصول العادية ؟	٣٢	٨٤,٢	٥	١٣,٢	١	٢,٦	٢,٨٢	٠,٤٦	نعم
٢٧- هل عندك قائمة مصادر تخدم المواد المعطاة ترجعين إليها وقت الحاجة ؟	٢٨	٧٣,٧	٧	١٨,٤	٣	٧,٩	٢,٦٦	٠,٦٣	نعم
٢٨- هل طرق التدريس في فصلك مختلفة عن الفصول العادية ؟	١٧	٤٤,٧	١٥	٣٩,٥	٦	١٥,٨	٢,٢٩	٠,٧٣	أحياناً
٢٩- هل تراعي المناهج اهتماماتك وتلبي حاجاتك ؟	١٦	٤٢,١	١٤	٣٦,٨	٨	٢١,١	٢,٢١	٠,٧٨	أحياناً
٣٠- هل تستخدم وسائل التكنولوجيا في شرح المناهج ؟	٢١	٥٥,٣	١٥	٣٩,٥	٢	٥,٣	٢,٥٠	٠,٦٠	نعم
٣١- هل لديك ملف خاص بالمناهج الإثرائية ؟	٣٠	٧٨,٩	٤	١٠,٥	٤	١٠,٥	٢,٦٨	٠,٦٦	نعم
٣٢- هل دراستك في فصل الموهوبات أثرت إيجابيا على مستواك التحصيلي ؟	٣٢	٨٤,٢	٢	٥,٣	٤	١٠,٥	٢,٧٤	٠,٦٤	نعم
المناهج وطرق التدريس	٢٠٢	٦٦,٤	٧٢	٢٣,٧	٣٠	٩,٩	٢,٥٧	٠,٦٧	نعم

يبين جدول (١٠) استجابة الطالبات للمناهج الإثرائية في البرنامج ، و مدى تلبيتها لاحتياجاتهن وميولهن ، وكان الانحراف المعياري لجميع الاستجابات يميل إلى الإجابة بـ (نعم) لوضوح أهداف المناهج أو اختلافها عن المناهج العادية ، واستخدام أدوات التكنولوجيا وتتفق هذه النتيجة مع الأنشطة التطبيقية التي قدمتها الطالبات كانجازات للمناهج الإثرائية .

يوضح جدول رقم (١١) استجابة المعلمات لملائمة المناهج الإثرائية للبرنامج وطرق تدريسها وتلبيتها لاحتياجات الطالبات .

العبارات	نعم		أحياناً		لا		المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %			
١٦- هل تم التعرف على اهتمام الموهوبة قبل الالتحاق بالبرنامج ؟	٦	٣٥,٣	١	٥,٩	١٠	٥٨,٨	١,٧٦	٠,٩٧	أحياناً
١٧- هل يعمل البرنامج على بلورة اهتمام الموهوبة بما يلبي حاجة المجتمع .	١١	٦٤,٧	٢	١١,٨	٤	٢٣,٥	٢,٤١	٠,٨٧	نعم
اهتمامات الطالبات	١٧	٥٠,٠	٣	٨,٨	١٤	٤١,٢	٢,٠٩	٠,٩٧	أحياناً
٢٠- هل طورت المناهج الإثرائية نمو الموهوبة فكريا ، نفسيا وجسديا؟	١٣	٧٦,٥	٢	١١,٨	٢	١١,٨	٢,٦٥	٠,٧٠	نعم
٢١- هل ما يدرس للطالبة الموهوبة يعد تكرارا للمنهج العادي ؟	٠	٠,٠	٢	١١,٨	١٥	٨٨,٢	١,١٢	٠,٣٣	لا
المناهج وطرق التدريس	١٣	٣٨,٢	٤	١١,٨	١٧	٥٠,٠	١,٨٨	٠,٩٥	أحياناً
٤٤- هل تحلين على المصادر التي تحتاجينها بسهولة ؟	١٠	٥٨,٨	٤	٢٣,٥	٣	١٧,٦	٢,٤١	٠,٨٠	نعم
٤٥- هل المصادر التي يوفرها البرنامج متنوعة وشاملة	١٠	٥٨,٨	٥	٢٩,٤	٢	١١,٨	٢,٤٧	٠,٧٢	نعم
٤٦- هل تستخدم التكنولوجيا الحديثة في البرنامج ؟	١٥	٨٨,٢	٠	٠,٠	٢	١١,٨	٢,٧٦	٠,٦٦	نعم
المصادر	٣٥	٦٨,٦	٩	١٧,٦	٧	١٣,٧	٢,٥٥	٠,٧٣	نعم
٤٧- هل تلقيت تدريباً يلبي احتياجاتك لأداء دورك في البرنامج ؟	١٢	٧٠,٦	٠	٠,٠	٥	٢٩,٤	٢,٤١	٠,٩٤	نعم
٤٨- هل التدريب كان شاملاً لخصائص الموهوبات ؟	١٠	٥٨,٨	٠	٠,٠	٧	٤١,٢	٢,١٨	١,٠١	أحياناً
٤٩- هل ساهم التدريب في استخدامك لأدوات التقيم بفعالية ؟	٧	٤١,٢	٤	٢٣,٥	٦	٣٥,٣	٢,٠٦	٠,٩٠	أحياناً
٥٠- هل أصبحت أكثر مهارة في استخدام المصادر والتقنية الحديثة ؟	١٢	٧٠,٦	١	٥,٩	٤	٢٣,٥	٢,٤٧	٠,٨٧	نعم
٥١- هل أكسبك التدريب التنويع والابتكار في طرق التدريس ؟	١٠	٥٨,٨	٣	١٧,٦	٤	٢٣,٥	٢,٣٥	٠,٨٦	نعم
٥٢- الفترة الزمنية للتدريب كانت كافية لإثرائك وتجديد الدافعية لديك ؟	١٠	٥٨,٨	٢	١١,٨	٥	٢٩,٤	٢,٢٩	٠,٩٢	أحياناً
تدريب المعلمات	٦١	٥٩,٨	١٠	٩,٨	٣١	٣٠,٤	٢,٢٩	٠,٩١	أحياناً

يبين جدول (١١) استجابة المعلمات لدرجة ملائمة المناهج الإثرائية للبرنامج ، وطـرق التدريس وتوفر التكنولوجيا في المستوى المتوسط ، الذي يميل إلى المرتفع ، وذلك لحصـول المعلمات على عدة دورات عن البرنامج ، وإحساسهن بمدى الفائدة التي حصلت عليها شخصياً ، وكذلك تفاعل الطالبات ، وحماسـهم للمشاركة في تقديم التطـبيقات العملية وإقامة معارض .

يوضح جدول رقم (١٢) استجابة أولياء الأمور عن درجة ملائمة المناهج وطرق تدريسها لتلبية احتياجات الطالبات .

العبارات	نعم		أحياناً		لا		المتوسط	الإنحراف المعياري	الرأي السائد
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %			
١٠- هل ترين أن المناهج المقدمة تتلاءم مع رغبات ابنتك واهتمامها ؟	٢٤	٦٤,٩	٩	٢٤,٣	٤	١٠,٨	٢,٥٤	٠,٦٩	نعم
١١- هل المنهج المقدم لابنتك يختلف عن المناهج المقدمة في الصفوف العادية ؟	٢٩	٧٨,٤	٦	١٦,٢	٢	٥,٤	٢,٧٣	٠,٥٦	نعم
١٢- الأنشطة والمشاريع	٢٩	٧٨,٤	٥	١٣,٥	٣	٨,١	٢,٧٠	٠,٦٢	نعم
١٣- هل نفذت ابنتك أنشطة مختلفة متنوعة ؟	٢٦	٦٨,٤	٤	١٠,٥	٨	٢١,١	٢,٤٧	٠,٨٣	نعم
المناهج	١٠٨	٧٢,٥	٢٤	١٦,١	١٧	١١,٤	٢,٦١	٠,٦٨	نعم

يبين جدول(١٢) بأن استجابة أولياء الأمور للمناهج كانت بمستوى مرتفع جدا ويؤيد هذه النتيجة خطابات الشكر التي يكتبها أولياء الأمور على المعلومات التي تحصل عليها بناتهم .

جدول رقم (١٣) يبين استجابة الفريق الإداري عن درجة ملائمة المناهج الإثرائية وطرق تدريسها لتلبية احتياجات طالبات البرنامج .

العبارات	ممتاز		جيد جداً		جيد		مقبول		غير موجود		المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%			
٢٣- وجود أدوات للكشف عن اهتمامات الطالبات	٤	٥٧,١	١	١٤,٣	١	١٤,٣	٠	٠,٠	١	١٤,٣	٤,٠٠	١,٥٣	جيد جدا
٢٤- تم توظيف أدوات الكشف	٤	٥٧,١	١	١٤,٣	١	١٤,٣	٠	٠,٠	١	١٤,٣	٤,٠٠	١,٥٣	جيد جدا
٢٥- خطة توجيه اهتمامات الطالبات	٤	٥٧,١	٠	٠,٠	١	١٤,٣	١	١٤,٣	١	١٤,٣	٣,٧١	١,٧٠	جيد جدا
الاهتمامات	١٢	٥٧,١	٢	٩,٥	٣	١٤,٣	١	٨,٤	٣	١٤,٣	٣,٩٠	١,٥١	جيد جدا
٥٥- المناهج معدة من قبل مدربين	٧	١٠٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٥,٠٠	٠,٠٠	ممتاز
٥٦- وجود مصادر مرافقة للمنهج	٧	١٠٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٥,٠٠	٠,٠٠	ممتاز
٥٧- أهداف المنهج واضحة ومعلنة	٧	١٠٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٥,٠٠	٠,٠٠	ممتاز
٥٨- تنوع أساليب التدريس	٧	١٠٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٥,٠٠	٠,٠٠	ممتاز
٥٩- المنهج يتناسب مع اهتمامات الطالبة	٦	٨٥,٧	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٨٦	٠,٣٨	ممتاز
٦٠- المناهج تراكمية	٧	١٠٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٥,٠٠	٠,٠٠	ممتاز
٦١- المناهج متوازنة (المفاهيم / المحتوى / الأنشطة)	٦	٨٥,٧	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٨٦	٠,٣٨	ممتاز
٦٢- المناهج تراعي خصائص النمو	٦	٨٥,٧	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٨٦	٠,٣٨	ممتاز
٦٣- المناهج تنمى الجوانب الإبداعية	٦	٨٥,٧	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٨٦	٠,٣٨	ممتاز
٦٤- تخدم البرامج الأهداف والرؤية	٦	٨٥,٧	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٨٦	٠,٣٨	ممتاز
٦٥- تساهم المناهج في تلبية حاجة المجتمع	٦	٨٥,٧	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٨٦	٠,٣٨	ممتاز
المناهج وطرق التدريس	٧٥	٨٩,٣	٦	٧,١	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٣	٣,٦	٤,٧٩	٠,٧٨	ممتاز

يبين جدول (١٣) استجابة الفريق الإداري يعبر عن ملائمة المناهج وطرق تدريسها لتلبية احتياجــات الطالبات وأيدّ هذه النتيجة المتابعة الميدانية للفريق وذلك بتسجيل الملاحظات الإيجابية عن مدى تفاعل طالبات البرنامج مع ما يدرســـن .

التساؤل الرابع :

ما هي درجة الإنتاجية الإبداعية عند طالبات البرنامج ؟

يوضح جدول رقم (١٤) استجابة طالبات البرنامج عن الإنتاجية الإبداعية .

العبارات	نعم		أحياناً		لا		المتوسط	الإنحراف المعياري	الرأي السائد
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %			
٣٣- هل نفذت أنشطة متنوعة تخدم المناهج الإثرائية	٢١	٥٥,٣	٩	٢٣,٧	٨	٢١,١	٢,٣٤	٠,٨١	نعم
٣٤- هل شاركت في إنتاج إبداعي ساهم في خدمة المجتمع المدرسي	٢٧	٧١,١	٩	٢٣,٧	٢	٥,٣	٢,٦٦	٠,٥٨	نعم
٣٥- هل تعتبرين الأنشطة المنفذة في البرامج الإثرائية مطورة لنقاط الإبداع لديك ؟ وتبرز مواهبك الخاصة ؟	٢٠	٥٢,٦	١١	٢٨,٩	٧	١٨,٤	٢,٣٤	٠,٧٨	نعم
٣٦- هل تعمل الأنشطة على التوازن بين التعليم والترفيه ؟	٢٣	٦٠,٥	١٣	٣٤,٢	٢	٥,٣	٢,٥٥	٠,٦٠	نعم
٣٧- هل أنجزت بحوثاً ميدانية مميزة أضافت معلومات جديدة لاهتماماتك ؟	٢٢	٥٧,٩	١٢	٣١,٦	٤	١٠,٥	٢,٧٤	٠,٩٦	نعم
٣٨- هل اكتسبت مهارات ساعدتك على إنجاز المشاريع ؟	٢٧	٧١,١	١٠	٢٦,٣	١	٢,٦	٢,٦٨	٠,٥٣	نعم
٣٩- هل مشاريعك مختلفة عن مشاريع الطالبات في الفصول العادية ؟	٢٧	٧١,١	٧	١٨,٤	٤	١٠,٥	٢,٦١	٠,٦٨	نعم
٤٠- هل استخدمت المعلومات الجديدة في حل المشكلات التي تواجهك في الحياة ؟	٢٢	٥٧,٩	١٣	٣٤,٢	٣	٧,٩	٢,٥٠	٠,٦٥	نعم
الأنشطة والمشاريع والإبداع	١٨٩	٦٢,٢	٨٤	٢٧,٦	٣١	١٠,٢	٢,٥٢	٠,٦٧	نعم

يبين جدول (١٤) أن جميع العبارات الواردة في هذا المحور تقع في المستوى المرتفع للإجابة بـ (نعم) وكان المعدل العام (٦٢,٢%) بمعدل انحرافي (٠,٦٧) ،وهذا يدلل على المستوى العالي للإنجازات .

يبين جدول رقم (١٥) استجابة المعلمات عن الإنتاجية الإبداعية لطالبات البرنامج .

العبارات	نعم		أحياناً		لا		المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %			
٢٨- هل نفذت الطالبات الموهوبات مشاريع إبداعية ؟	١٢	٧٠,٦	٣	١٧,٦	٢	١١,٨	٢,٥٩	٠,٧١	نعم
٢٩- هل تتصف المشاريع المنفذة للتميز والحداثة وخدمتها للمجتمع المدرسي ؟	٨	٤٧,١	٨	٤٧,١	١	٥,٩	٢,٤١	٠,٦٢	نعم
٣٠- هل ساعدت المشاريع الإنتاجية في تغير سلوكيات الطالبة وجعلها قيادية ؟	٨	٤٧,١	٦	٣٥,٣	٣	١٧,٦	٢,٢٩	٠,٧٧	أحياناً
٣١- هل تساهم المشاريع الإبداعية المنفذة من قبل الطالبات الموهوبات في تطوير الاهتمام بمهنة المستقبل ؟	٩	٥٢,٩	٦	٣٥,٣	٢	١١,٨	٢,٤١	٠,٧١	نعم
٣٢- من وجهة نظرك .. الإنجازات الإبداعية للطالبات وسيلة تقيمية	١٢	٧٠,٦	٣	١٧,٦	٢	١١,٨	٢,٥٩	٠,٧١	نعم
٣٣- هل لديك أدوات لتقيم إنجازات الطالبات الإبداعية ؟	٦	٣٥,٣	١	٥,٩	١٠	٥٨,٨	١,٧٦	٠,٩٧	أحياناً
الإنتاجية	٥٥	٥٣,٩	٢٧	٢٦,٥	٢٠	١٩,٦	٢,٣٤	٠,٧٩	نعم

يوضح جدول (١٥) أن استجابة المعلمات واقعة في المستوى المرتفع لجميع العبارات ، لدرجة أن المعلمات لم يعد يجدن وقتاً لتقييم جميع الإنجازات .

يوضع جدول رقم (١٦) التوزيع التكراري والنسبي لاستجابة الفريق الإداري عن الإنتاجية الإبداعية لطالبات البرنامج .

العبارات	ممتاز		جيد جداً		جيد		مقبول		غير موجود		المتوسط	الإنحراف المعياري	الرأى السائد
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%			
٤٠- تتسم الإنجازات بإضافة نوعية لما تعلموه .	٤	٥٧،١	٣	٤٢،٩	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٤،٥٧	٠،٥٣	ممتاز
٤١- وجود خطة توجيه الإنتاجية الإبداعية لما يخدم المجتمع	٤	٥٧،١	٣	٤٢،٩	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٤،٥٧	٠،٥٣	ممتاز
٤٢- ترتبط إنتاجات الطالبات في البرنامج بأساسيات تخدم حاجات التنمية في المجتمع .	٢	٢٨،٦	٤	٥٧،١	٠	٠،٠	٠	٠،٠	١	١٤،٣	٣،٨٦	١،٣٥	جيد جدا
٤٣- الإنتاجية الإبداعية تتصف بالأصالة والجدية .	٤	٥٧،١	٣	٤٢،٩	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٤،٥٧	٠،٥٣	ممتاز
٤٤- يرتبط إنتاج الطالبة بأساسيات مهنة المستقبل	٢	٢٨،٦	٤	٥٧،١	٠	٠،٠	٠	٠،٠	١	١٤،٣	٣،٨٦	١،٣٥	جيد جدا
٤٥- من إنتاج الطالبة الإبداعي بحوثاً فيها إضافة نوعية	٤	٥٧،١	٣	٤٢،٩	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٤،٥٧	٠،٥٣	ممتاز
٤٦- وجود معارض دوريه لإنجازات الطالبات	٦	٨٥،٧	١	١٤،٣	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٤،٨٦	٠،٣٨	ممتاز
٤٧- وجود ملفات أنجاز لدى كل طالبة	٧	١٠٠،٠	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٥،٠٠	٠،٠٠	ممتاز
٤٨- تقدم الطالبات إنجازات لجميع المواد الإثرائية .	٦	٨٥،٧	١	١٤،٣	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٤،٨٦	٠،٣٨	ممتاز
٤٩- تتسم البحوث بإمكانية توظيف نتائجها لخدمة المجتمع	٥	٧١،٤	٢	٢٨،٦	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٤،٧١	٠،٤٩	ممتاز
٥٠- وجود متابعة لتطوير إنجازات الطالبات	٢	٢٨،٦	٢	٢٨،٦	١	١٤،٣	١	١٤،٣	١	١٤،٣	٣،٤٣	١،٥١	جيد جدا
٥١- تظهر الإنجازات تطور خبرات ومهارات الطالبات	٥	٧١،٤	١	١٤،٣	٠	٠،٠	٠	٠،٠	١	١٤،٣	٤،٢٩	١،٥٠	ممتاز
٥٢- موضوعات المشاريع والإنجازات مستمده من الواقع ومن احتياجات المجتمع	٤	٥٧،١	٢	٢٨،٦	١	١٤،٣	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٤،٤٣	٠،٧٩	ممتاز
٥٣- وجود أدوات تقيم مشاريع الطالبات	٣	٤٢،٩	٢	٢٨،٦	١	١٤،٣	٠	٠،٠	١	١٤،٣	٣،٨٦	١،٤٦	جيد جدا
٥٤- أدوات تقيم مفعلة	٢	٢٨،٦	٢	٢٨،٦	٣	٤٢،٩	٠	٠،٠	٠	٠،٠	٣،٨٦	٠،٩٠	جيد جدا
الإنتاجية الإبداعية	٦٠	٥٧،١	٣٣	٣١،٤	٦	٥،٧	١	١،٠	٥	٤،٨	٤،٣٥	٠،٩٩	ممتاز

يبين جدول (١٦) أن الإنتاجية الإبداعية للطالبات بالنسبة لاستجابة الفريق الإداري تقع في مستوى

(الممتاز) وقد كان الفريق منبهراً من متابعة المعارض التي أقامتها طالبات البرنامج .

يبين الجدول رقم (١٧) الإنجازات التى قامت بها طالبات برنامج "تنمية التفكير والإبداع " خلال عام دراسي:

التسلسل	المادة العلمية	المخرج النهائي	العدد	ملاحظات
١	رياضيات	بحث	٣٢	طرق مبتكرة لتدريس الرياضيات
٢	الإعجاز العلمي	عروض كمبيوتر	٢٣	
٣	الإنجليزي	أبحاث	١٠	حفظ الأحاديث النبوية باللغة الإنجلزية
		عروض كمبيوتر	١	
٤	الحاسب الآلي	موقع على الإنترنت	٦	متنوعة ثقافية ، علمية ، صحية ، تسالي ، تاريخية ،اجتماعيـة.
٥	التاريخ	بحوث	٢٥	بحوث عن حبيبنا الرسول عليه الصلاة والسلام .
٦	شخصيتي	كتابة رسالتي في الحياة		
٧	الكورث " مهارات التفكير والإبداع "	معارض شاملة خدمة المجتمع المدرسي خدمة المجتمع المحلي	٦ ٢	تجمع بين المجالات الفنية ، ثقافية ، الإجتماعية ، العلمية ،الدينية .
٨	الصحافة	تحقيق صحفي " استبان" مطوية تقارير صحفية مقالات أدبية	 ٢ ٢	للرحلات ، المناسبات .
٩	جغرافيا	بحوث	٢٥	الإعجاز العلمي .
١٠	السيرة النبوية	عروض كمبيوتر مسابقة رسم	٤ ١ ١	قامت الطالبات بعمل ندوات عن اخلاق رسول الله صلى الله عليه وسلم .
١١	الإعجاز العلمي	مسابقة ثقافية بحث ميداني إعداد بطاقة للمرضعة تلخيص موضوع	١ ١ ١ ١	عمل برامج لطالبات المدرسة عن بعض النوحي الإعجازية
١٢	نصوص	عروض كمبيوتر	١٣	
١٣	السيرة النبوية	عروض كمبيوتر بحوث	١٣ ١٣	خدمة اجتماعية ، مواكب الخير
١٤	فنون		٣٤ ١٣	لوحة قطعة فنية
١٥	تغذية	بحوث	٣٤	عمل برنامج توعية عن التغذية الصحية

يتضح من جدول (١٧) الدرجة الإبداعية العالية التي قامت بها الطالبات مما يدلل على نجــاح البرنـامج .

وإن معرض الإنجازات للمستوى الأول من البرنـامج يعادل إنتاج المدرسة خلال عدة سنوات ، وسيتم تصنيع بعض إنجازات الطالبات وتسويقهـــا .

التساؤل الخامس :

ما مدى اهتمام البرنامج بالإرشاد و التقويم لدى الطالبات ؟

يوضح جدول رقم (١٨) التوزيع التكراري والنسبي لاستجابة طالبات البرنامج عن التقويم والإرشاد للبرنامج .

العبارات	نعم		أحياناً		لا		المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %			
٤١- توافرت خطة إرشادية عامة للبرنامج	٢٠	٥٢,٦	١٥	٣٩,٥	٣	٧,٩	٢,٤٥	٠,٦٥	نعم
٤٢- وفر البرنامج مرشدة طلابية للمساندة ولمناقشة المشكلات التي تصادفنا	٢٨	٧٣,٧	٥	١٣,٢	٥	١٣,٢	٢,٦١	٠,٧٢	نعم
٤٣- توافر جدول جلسات إرشادية علاجية فردية أو جماعية موجهه للطالبات وتعزيز ترجمة الجدول بالتقارير التقويمية الموثقة	٢٦	٦٨٠٤	١١	٢٨,٩	١	٢,٦	٢,٦٦	٠,٥٣	نعم
الإرشاد	٧٤	٦٤,٩	٣١	٢٧,٢	٩	٧,٩	٢,٥٧	٠,٦٤	نعم
٤٤- يوجد خطة زمنية لتقيم الطالبات	١٥	٣٩,٥	٦	١٥,٨	١٧	٤٤,٧	١,٩٥	٠,٩٣	أحياناً
٤٥- أعرف مستوى أدائي في كل مادة إثرائية في البرنامج عن طريق معلمة المادة	٢٨	٧٣,٧	٥	١٣,٢	٥	١٣,٢	٢,٦١	٠,٧٢	نعم
٤٦- يتم توجيهي من قبل معلمة المادة الإثرائية لرفع مستوى أدائي	١٥	٣٩,٥	١٨	٤٧,٤	٥	١٣,٢	٢,٢٦	٠,٦٩	أحياناً
٤٧- يوجد لدي ملف إنجازات يضم جميع ماقمت به من أعمال	٢٨	٧٣,٧	٦	١٥,٨	٤	١٠,٥	٢,٦٣	٠,٦٧	نعم
٤٨- يوجد تقييم لأفضل الإنجازات بطرق متعددة كالمعارض وشهادات التقدير	٣٠	٧٨,٩	٧	١٨,٤	١	٢,٦	٢,٧٦	٠,٤٩	نعم
٤٩- يوجد لدي تقويك دوري يوضح مستواي التراكمي مقارنة بالأخريات	٢٨	٧٣,٧	٦	١٥,٨	٤	١٠,٥	٢,٦٣	٠,٦٧	نعم
التقويم	١٤٤	٦٣,٢	٤٨	٢١,١	٣٦	١٥,٨	٢,٤٧	٠,٧٥	نعم
مجموع المحور	٢١٨	٦٣,٧	٧٩	٢٣,١	٤٥	١٣,٢	٢,٥١	٠,٧٢	نعم

يبين جدول (١٨) أن توفر خطة للإرشاد ، ووجود مرشدة طلابية مساندة للبرنامج كان مؤيداً بنسبة (٦٤,٩%) للإجابة بنعم . وهذه النتيجة تؤكد على المتابعة الدقيقة من قبل الفريق الإرشادي ، وكذلك فإن عملية التقويم ترفع من همة كل من الطالبات والمعلمات ، وترفع من روح المنافسة والإنجاز ، حيث ستكون النتيجة تراكمية للمرحلتين

يوضح جدول رقم (١٩) التوزيع التكراري والنسبي لاستجابات المعلمات لعبارات الإرشاد والتقويم للبرنامج .

العبارات	نعم		أحياناً		لا		المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %			
٢٢- هل لديك مراجع ومصادر عن خصائص الموهوبين ومشكلاتهم	٥	٢٩,٤	٣	١٧,٦	٩	٥٢,٩	١,٧٦	٠,٩٠	أحياناً
٢٣- هل البرامج المقدمة للطالبات الموهوبات تعمل على تحسين شخصياتهم وتنمية روح القيادة فيهم ؟	١٣	٧٦,٥	٢	١١,٨	٢	١١,٨	٢,٦٥	٠,٧٠	نعم
٢٤- هل تم تزويدك بمعلومات عن ظروف الطالبات وصفاتهن الشخصية	٣	١٧,٦	٣	١٧,٦	١١	٦٤,٧	١,٥٣	٠,٨٠	لا
٢٥- هل عندك معرفة بالخطوات التفصيلية لمعالجة مشكلة قد تصادقك أثناء تعاملك مع الطالبة الموهوبة	٣	١٧,٦	٦	٣٥,٣	٨	٤٧,١	١,٧١	٠,٧٧	أحياناً
٢٦-هل تتعاملين مع التغيرات التي تطرأ على الطالبات الموهوبات بجدية ؟	١٣	٧٦,٥	٣	١٧,٦	١	٥,٩	٢,٧١	٠,٥٩	نعم
٢٧- هل تم إلحاقك ببرامج تأهيلية للتعرف على التطور الانفعالي والاجتماعي للطالبة ؟	٧	٤١,٢	٢	١١,٨	٨	٤٧,١	١,٩٤	٠,٩٧	أحياناً
الإرشاد والتوجيه	٤٤	٤٣,١	١٩	١٨,٦	٣٩	٣٨,٢	٢,٠٥	٠,٩١	أحياناً
٣٤- هل يتوفر لكل طالبة ملف إنجازات يوضح تقدمها ؟	١٥	٨٨,٢	١	٥,٩	١	٥,٩	٢,٨٢	٠,٥٣	نعم
٣٥- هل ملف الإنجاز يعمل على مقارنة أدائها وتقدمها باستمرار ؟	١٠	٥٨,٨	٢	١١,٨	٥	٢٩,٤	٢,٢٩	٠,٩٢	احياناً
٣٦- هل لديك أداوت تقويمية لقياس تقدم الطالبة ؟	٤	٢٣,٥	٨	٤٧,١	٥	٢٩,٤	١,٩٤	٠,٧٥	أحياناً
٣٧- هل تمليكن قوائم وأدوات رصد تساعد في متابعة أداء الطالبة في عملية التعلم الذاتي وإنجاز المشروعات ؟	٤	٢٣,٥	٧	٤١,٢	٦	٣٥,٣	١,٨٨	٠,٧٨	أحياناً
٣٨- هل استعنت بأصحاب الاختصاص في تقويم انتاجات الطالبات	٣	١٧,٦	٣	١٧,٦	١١	٦٤,٧	١,٥٣	٠,٨٠	لا
٣٩- هل لديك خطط زمنية واضحة للتقييم الدوري ؟	٦	٣٥,٣	٧	٤١,٢	٤	٢٣,٥	٢,١٢	٠,٧٨	أحياناً
٤٠- هل عندك نماذج تقويمية لقياس أداء الطالبات لإطلاع الطلبة والأهالي عليها ؟	٧	٤١,٢	٠	٠,٠	١٠	٥٨,٨	١,٨٢	١,٠١	أحياناً
التقويم	٤٩	٤١,٢	٢٨	٢٣,٥	٤٢	٣٥,٣	٢,٠٦	٠,٨٨	أحياناً

يبين جدول (١٩) استجابة المعلمات للإرشاد والتوجيه لبرنامج " تنمية التفكير والإبداع " وقد كانت نسبة الاستجابة على جميع العبارات لهذا المحور في المعدل المتوسط بنسبة (٤٣,١%) وقد يعـود ذلك كون أن المعلمة لا تريد زيادة المسئولية عليها بعمل التقويم ، كما أن الإرشاد يخص الطالبات أكثر .

يبين الجدول رقم (٢٠) التوزيع التكراري والنسبي للإرشاد والتقويم في البرنامج لاستجابات أولياء الأمور .

العبارات	نعم		أحياناً		لا		المتوسط	الإنحراف المعياري	الرأي السائد
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %			
٢٦- هل توفر لك المدرسة برامج إرشادية لكيفية التعامل مع الجانب الانفعالي والاجتماعي عند ابنتك الموهوبة	٦	١٦,٢	١٣	٣٥,١	١٨	٤٨,٦	١,٦٨	٠,٧٥	أحياناً
٢٧- هل تتلقي ابنتك برامج إرشادية تركز على إبراز شخصيتها ؟	٢٠	٥٤,١	١١	٢٩,٧	٦	١٦,٢	٢,٣٨	٠,٧٦	نعم
الإرشاد	٢٦	٣٥,١	٢٤	٣٢,٤	٢٤	٣٢,٤	٢,٠٣	٠,٨٣	أحياناً
٢٨-هل أنت على إطلاع بما تقدمه ابنتك من إنجازات في البرنامج الإثرائي ؟	٢٢	٥٩,٥	١١	٢٩,٧	٤	١٠,٨	٢,٤٩	٠,٦٩	نعم
٢٩- هل أصبحت ابنتك أكثر فعالية في المجتمع ؟	٢٤	٦٤,٩	٨	٢١,٦	٥	١٣,٥	٢,٥١	٠,٧٣	نعم
التقويم	٤٦	٦٢,٢	١٩	٢٥,٧	٩	١٢,٢	٢,٥٠	٠,٧١	نعم

يبين جدول (٢٠) أن أولياء الأمور متأكدين من أن شخصية ابنتهم قد طرأ عليها تغيرات إيجابية ، وهذا يصل أيضاً من خلال المقابلات الشخصية مع أولياء الأمور أو من خلال خطابات الشكر ، التي تعج بالثناء على الإيجابية والفعالية لابنتهم .

يوضح جدول رقم(٢١) التوزيع التكراري والنسبي لاستجابات الفريق الإداري عن خطة الإرشاد والتقويم الموضوعة للبرنامج .

العبارات	ممتاز		جيد جداً		جيد		مقبول		غير موجود		المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%			
٦٧- توفر خطة إرشادية عامة للبرنامج .	٤	٥٧,١	١	١٤,٣	٢	٢٨,٦	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٢٩	٠,٩٥	ممتاز
٦٨- توفر جدول ومواعيد وجلسات إرشادية تقدم المساعدة الدورية للطالبات.	٣	٤٢,٩	٢	٢٨,٦	١	١٤,٣	٠	٠,٠	١	١٤,٣	٣,٨٦	١,٤٦	جيد جداً
٦٩- تنفيذ برامج تعليمية إرشادية للطالبات	٤	٥٧,١	٢	٢٨,٦	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٤٣	٠,٧٩	ممتاز
٧٠- وجود تفاعل من الطالبات وتكشف عن نفسياتهن	٥	٧١,٤	١	١٤,٣	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٥٧	٠,٧٩	ممتاز
٧١- توفر أدوات تساعد في معرفة التطور الشخصي للطالبات.	٣	٤٢,٩	٣	٤٢,٩	٠	٠,٠	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٤,١٤	١,٠٧	جيد جداً
٧٢- أدوات تقيم تطور شخصية مفعلة .	٤	٥٧,١	٢	٢٨,٦	٠	٠,٠	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٤,٢٩	١,١١	ممتاز
الإرشاد	٢٣	٤٥,٨	١١	٢٦,٢	٥	١١,٩	٢	٤,٨	١	٢,٤	٤,٢٦	١,٠١	ممتاز
٧٣- التقويم يشمل (تقويم أولي – تقويم بنائي مستمر – تقويم مرحلي – تقويم نهائي)	٥	٧١,٤	٠	٠,٠	٠	٠,٠	١	١٤,٣	١	١٤,٣	٤,٠٠	١,٧٣	جيد جداً
٧٤- وقت التقويم معد وفق خطة زمنية محدد.	٤	٥٧,١	١	١٤,٣	٠	٠,٠	١	١٤,٣	١	١٤,٣	٣,٨٦	١,٦٨	جيد جداً
٧٥- توفر قوائم رصد منظمة وشاملة لمتابعة أداء الطالبات .	٤	٥٧,١	٢	٢٨,٦	٠	٠,٠	٠	٠,٠	١	١٤,٣	٤,١٤	١,٤٦	جيد جداً
٧٦- توفر قوائم رصد منظمة وشاملة لمتابعة أداء المعلمات .	٤	٥٧,١	١	١٤,٣	٠	٠,٠	١	١٤,٣	١	١٤,٣	٣,٨٦	١,٦٨	جيد جداً
٧٧- توفر قوائم رصد منظمة وشاملة لتقويم المنهج وتحقيق الأهداف .	٤	٥٧,١	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٢	٢٨,٦	٣,٧١	١,٨٧	جيد جداً
٧٨- أدوات التقويم متنوعة (إنتاجات إبداعية – اختبارات تحريرية – مقابلات – استبانات- زيارات صحفية)	٢	٢٨,٦	٣	٤٢,٩	٠	٠,٠	١	١٤,٣	١	١٤,٣	٣,٥٧	١,٥١	جيد جداً
٧٩- أدوات التقويم موضوعية	٣	٤٢,٩	٢	٢٨,٦	٠	٠,٠	١	١٤,٣	١	١٤,٣	٣,٧١	١,٦٠	جيد جدا
٨٠- يزود الأهل بسجلات تقويم دورية ونهائية شاملة	٥	٧١,٤	٠	٠,٠	٠	٠,٠	١	١٤,٣	١	١٤,٣	٤,٠٠	١,٧٣	جيد جدا
٨١- التقويم موافق لأهداف البرنامج .	٥	٧١,٤	١	١٤,٣	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٥٧	٠,٧٩	ممتاز
٨٢- هل يتوفر ملف إنجازات للطالبة ؟	٦	٥٨,٧	١	١٤,٣	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٠	٠,٠	٤,٨٦	٠,٣٨	ممتاز
٨٣- هل قام مختص بتقويم البرنامج ؟	٥	٧١,٤	٠	٠,٠	١	١٤,٣	٠	٠,٠	١	١٤,٣	٤,١٤	١,٥٧	جيد جداً
التقويم	٤٧	٦١,٠	١٢	١٥,٦	٢	٢,٦	٦	٧,٨	١٠	١٣,٠	٤,٠٤	١,٤٦	جيد جداً

يوضح جدول (٢١) استجابات الفريق الإداري حول خطة الإرشاد والتقويم الموضوعة للبرنامج حيث كانت خطة الإرشاد في مستوى (ممتاز) بينما خطة التقويم كانت تقع في تقدير جيد جداً، وهذه تعود كون الفريق الإداري هو الذي يتابع عملية التقويم للبرنامج ككل .

التساؤل السادس :

ما مدى تأثير برنامج "راعية تنمية التفكير والإبداع " على التحصيل العملي للطالبات

جدول رقم (٢٢) يوضح درجات طالبات البرنامج في الفصل الثاني للصف السادس والفصل الأول للصف الأول المتوسط (درجة مادة الرياضيات، العلوم، اللغة الإنجليزية، والجموع الكلي)

رقم الطالبة	الصف السادس ف ٢				الصف الأول المتوسط ف ١			
	رياضيات	علوم	إنجليزي	المجموع	رياضيات	علوم	انجليزي	المجموع
١	٤٩,٠٠	٤٩,٠٠	٤٦,٢٥	٩٧٢,٧٥	٤٨,٠٠	٤٥,٠٠	٣٩,٠٠	٩٥٤,٢٥
٢	٤٨,٠٠	٤٦,٥٠	٤٨,٧٥	٩٦٥,٥٠	٤٦,٠٠	٤٥,٢٥	٤٩,٢٥	٩٦٧,٧٥
٣	٤٩,٠٠	٤٩,٥٠	٤٩,٥٠	٩٩٤,٥٠	٥٠,٠٠	٥٠,٠٠	٤٨,٥٠	٩٩٧,٢٥
٤	٤٩,٢٥	٥٠,٠٠	٤٩,٧٥	٩٩٧,٥٠	٥٠,٠٠	٥٠,٠٠	٤٨,٥٠	٩٩٧,٠٠
٥	٤٥,٢٥	٤٦,٧٥	٤٦,٢٥	٩٤٨,٧٥	٤٧,٢٥	٤٧,٠٠	٤٠,٧٥	٩٥٤,٢٥
٦	٣٥,٠٠	٤٦,٥٠	٤٧,٢٥	٩١٠,٢٥	٤٦,٠٠	٤٥,٥٠	٤١,٥٠	٩٣٣,٧٥
٧	٤٥,٥٠	٥٠,٠٠	٤٩,٢٥	٩٦١,٠٠	٤٨,٧٥	٤٨,٥٠	٤٧,٢٥	٩٧٤,٢٥
٨	٤٩,٢٥	٥٠,٠٠	٤٩,٥٠	٩٧٤,٧٥	٤٨,٥٠	٤٨,٥٠	٤٨,٥٠	٩٦٨,٢٥
٩	٤٧,٧٥	٥٠,٠٠	٤٨,٧٥	٩٧٥,٢٥	٩٤,٠٠	٩٤,٠٠	٤١,٧٥	٩٧٧,٢٥
١٠	٤٦,٧٥	٤٩,٥٠	٤٧,٢٥	٩٧٧,٥٠	٩٤,٠٠	٤٦,٧٥	٤٢,٧٥	٩٦٥,٥٠
١١	٤٥,٠٠	٥٠,٠٠	٤٩,٢٥	٩٨٤,٥٠	٥٠,٠٠	٤٩,٠٠	٤٣,٥٠	٩٨٥,٢٥
١٢	٤٩,٢٥	٤٧,٥٠	٤٧,٥٠	٩٦٩,٥٠	٤٧,٢٥	٤٦,٥٠	٤٨,٧٥	٩٥٦,٧٥
١٣	٤٦,٠٠	٥٠,٠٠	٤٨,٥٠	٩٧٨,٧٥	٥٠,٠٠	٤٩,٥٠	٤٦,٧٥	٩٩٠,٥٠
١٤	٤٣,٥٠	٤٦,٧٥	٤٦,٠٠	٩٤١,٠٠	٤٨,٠٠	٤٤,٢٥	٣٩,٠٠	٩٢٩,٥٠
١٥	٤٧,٧٥	٤٩,٠٠	٤٩,٠٠	٩٦٦,٢٥	٥٠,٠٠	٤٨,٧٥	٤٩,٠٠	٩٧٣,٧٥
١٦	٤٩,٥٠	٤٩,٥٠	٤٩,٧٥	٩٧٠,٥٠	٤٩,٧٥	٤٩,٠٠	٤٤,٢٥	٩٧٩,٠٠
١٧	٥٠,٠٠	٥٠,٠٠	٥٠,٠٠	٩٩٩,٢٥	٥٠,٠٠	٥٠,٠٠	٥٠,٠٠	١٠٠٠,٠٠
١٨	٥٠,٠٠	٥٠,٠٠	٤٩,٢٥	٩٩٣,٧٥	٥٠,٠٠	٤٨,٠٠	٤٩,٧٥	٩٨٤,٠٠
١٩	٤٣,٠٠	٤٧,٥٠	٤٩,٠٠	٩٦٨,٧٥	٤٧,٧٥	٤٧,٠٠	٤١,٢٥	٩٤٧,٧٥
٢٠	٥٠,٠٠	٤٩,٥٠	٥٠,٠٠	٩٩٧,٧٥	٤٨,٢٥	٥٠,٠٠	٤٩,٢٥	٩٩٦,٢٥
٢١	٤٩,٥٠	٥٠,٠٠	٤٨,٥٠	٩٩١,٥٠	٤٩,٠٠	٤٩,٥٠	٤٩,٧٥	٩٩٤,٢٥
٢٢	٤٨,٧٥	٤٩,٥٠	٤٨,٢٥	٩٧٤,٠٠	٤٩,٢٥	٥٠,٠٠	٤٥,٠٠	٩٧٢,٧٥
٢٣	٤١,٠٠	٤٧,٢٥	٤٤,٢٥	٩١٥,٥٠	٤٣,٥٠	٤٥,٥٠	٣٢,٠٠	٨٩٧,٥٠
٢٤	٤٨,٧٥	٤٩,٠٠	٤٨,٢٥	٩٦٤,٢٥	٥٠,٠٠	٤٧,٥٠	٤٧,٢٥	٩٧٢,٢٥
٢٥	٤٥,٧٥	٥٠,٠٠	٤٥,٥٠	٩٦١,٥٠	٥٠,٠٠	٤٧,٧٥	٤٠,٣٠	٩٦٣,٠٠
المتوسط	٤٦,٩٠	٤٨,٩٣	٤٨,٢٢	٩٧٠,٠٦	٤٨,٦١	٤٧,٩١	٤٤,٩٥	٩٦٩,٢٨
الانحراف المعياري	٣,٤٨	١,٣١	١,٥٥	٢٢,٦٦	١,٦٤	١,٨٠	٤,٦١	٢٤,٢٥
قيمة ت					٢,٩٧	٤,٥٥	٤,٦٩	٠,٣٦
مستوى المعنوية					٠,٠١	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٧٢
معامل الارتباط					٠,٥٧٢	٠,٧٨٤	٠,٨٠٥	٠,٨٩٦
عدد الطالبات اللاتي ارتفعت درجاتهن					١٧	٤	٤	١٥
عدد الطالبات اللاتي استقرت درجاتهن					٢	٢	٢	٠
عدد الطالبات اللاتي انخفضت دراجتهن					٦	١٩	١٩	١٠

يبين جدول (٢٢) أن عدد الطالبات اللواتي ارتفعت درجاتهن في الرياضيات (١٧) طالبة ، والعلوم (٤) طالبات ، والإنجليزي (٤) بينما كان عدد الطالبات اللواتي زاد مجموعهن الكلي

(١٥) طالبة ، وقد كانت نسبة الانخفاض الكلي حوالي(٧%)وهو انخفاض ليس له دلالة إحصائية وذلك بناءاً على نتائج اختبارات (ت) . وبلغ معامل الارتباط الخطي بين درجات الطالبات في الصفين الدراسيين (٠,٩٠) ، وهو معامل ارتباط طردي قوي يشير إلى توازن الارتفاع والانخفاض المتحقق في الدرجات ، وهو أمر يظهر من أن (١٥) طالبة من العينة المختارة قد ارتفعت درجاتهن ، و(١٠) طالبات قد انخفضت درجاتهن بين الصفين المذكورين .

وارتفع الانحراف المعياري لدرجات الطالبات بقدر ضئيل من (٢٢,٦٦) في الصف السادس الابتدائي إلى (٢٤,٢٥) في الصف الأول المتوسط مما يعني زيادة الفروق بين الطالبات في الصف الأول بدرجة أكبر قليلاً

لقد كانت المقارنة بين الفصل الدراسي الثاني من نهاية عام ١٤٢٦ هـ ، والفصل الدراسي الأول من عام ١٤٢٧ هـ ، ولو كانت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني كان الفرق أكثر لصالح البرنامج حيث يكون الاجتهاد في الفصل الدراسي الثاني أكثر .

يبين جدول رقم (٢٣) درجات طالبات البرنامج في الصف الثاني المتوسط والثالث المتوسط للرياضيات ، والعلوم ، واللغة الإنجليزية والمجموع الكلي .

رقم الطالبة	الصف الثاني متوسط ف٢				الصف الثالث متوسط ف١			
	رياضيات	علوم	إنجليزي	المجموع	رياضيات	علوم	انجليزي	المجموع
١	٤٣,٧٥	٤٩,٥٠	٤٥,٧٥	٩٦٢,٠٠	٥٠,٠٠	٥٠,٠٠	٤٤,٢٥	٩٨٩,٧٥
٢	٤٣,٠٠	٤٣,٥٠	٣٦,٥٠	٩١٨,٢٥	٣٧,٥٠	٤٢,٥٠	٢٠,٧٥	٨٦٠,٢٥
٣	٤٧,٢٥	٤٧,٠٠	٤٣,٠٠	٩٣٨,٥٠	٥٠,٠٠	٥٠,٠٠	٤٥,٠٠	٩٧٢,٥٠
٤	٤٨,٧٥	٥٠,٠٠	٤٩,٢٥	٩٩٦,٥٠	٥٠,٠٠	٥٠,٠٠	٤٧,٥٠	٩٩٢,٥٠
٥	٤٩,٠٠	٤٥,٥٠	٤٧,٥٠	٩٧٥,٧٥	٤٨,٧٥	٤٨,٠٠	٤٣,٢٥	٩٨١,٠٠
٦	٢٩,٢٥	٢٩,٧٥	٢٦,٠٠	٧٦٣,٠٠	٣٧,٧٥	٢٨,٥٠	١٦,٧٥	٧٧٢,٠٠
٧	٤٤,٢٥	٤٩,٠٠	٤٤,٠٠	٩٨٠,٢٥	٤٩,٧٥	٤٩,٠٠	٣٩,٥٠	٩٨٣,٥٠
٨	٤٥,٠٠	٤٨,٥٠	٤٢,٢٥	٩٦٦,٥٠	٤٨,٠٠	٥٠,٠٠	٣٧,٢٥	٩٧٥,٢٥
٩	٤٧,٢٥	٤٢,٥٠	٤٢,٥٠	٩٥٩,٧٥	٤٩,٢٥	٤٧,٥٠	٤٢,٠٠	٩٦٥,٢٥
١٠	٤٠,٢٥	٤٦,٠٠	٣٨,٥٠	٨٩٨,٢٥	٤٥,٢٥	٤٥,٥٠	٣٢,٥٠	٨٩٤,٢٥
١١	٤٤,٢٥	٤٢,٢٥	٤١,٥٠	٩١١,٢٥	٤٩,٢٥	٤٩,٧٥	٣٩,٧٥	٩٦٣,٧٥
١٢	٤٣,٥٠	٤٨,٠٠	٤٢,٥٠	٩٤١,٠٠	٤٦,٧٥	٤٢,٢٥	٤٢,٢٥	٩٣٣,٧٥
١٣	٤٦,٢٥	٤٨,٥٠	٣٦,٢٥	٩٦٤,٠٠	٥٠,٠٠	٤٨,٥٠	٣٢,٧٥	٩٧٧,٠٠
المتوسط	٤٣,٢٩	٤٥,٣٨	٤١,١٩	٩٣٦,٥٤	٤٧,١٠	٤٦,٢٧	٣٧,١٩	٧٤٣,١٣
الانحراف المعياري	٥,٧٨	٥,٣٨	٥,٩٦	٥٩,٤٩	٤,٤٤	٦,٠٠	٩,٣٣	٦٤,٧٢
قيمة ت					٦,٠٣	٠,٩٩	٣,١٦	٠,٩٢
مستوى المعنوية					٠,٠٠	٠,٣٤	٠,٠١	٠,٣٧
معامل الارتباط					٠,٩٣٤	٠,٨٤٥	٠,٩١٥	٠,٩١٧
عدد الطالبات اللاتي ارتفعت دراجتهن					١٢	٦	١	٩
عدد الطالبات اللاتي استقرت درجاتهن					٠	٣	٠	٠
عدد الطالبات اللاتي انخفضت درجاتهن					١	٤	١٢	٤

يتبين من جدول (٢٣) أن عدد الطالبات اللواتي زادت درجاتهن في الرياضيات (١٢) طالبة ، وفي العلوم (٦) طالبات وفي اللغة الإنجليزية (١) طالبة ، أما المجموع الكلي فكان عدد الطالبات اللواتي زاد مجموعهن في الصف الثالث المتوسط عنه في ثاني متوسط (٩) طالبات وقد ارتفع الانحـــراف المعيـاري لـدراجات الطالبـات بقـدر ضـئيل مـن (٥٩,٤٩) فـي الصـف الثـاني إلـى (٦٤,٧٢) في الصف الثالث مما يعني زيادة الفروق بين الطالبات في الصف الثالث بدرجة اكبر قليلاً من مما كان عليه الوضع في الصف الثاني متوسط .

التساؤل السابع :

هل توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعدلات العامة لاستجابة كل طالبات أولى متوسط وثالث متوسط ؟

جدول رقم (٢٤) يبين مقارنة استجابة طالبات أولى متوسط ، مع طالبات ثالث متوسط " عينة الدراسة "

العبارات	الصف الأول		الصف الثالث		قيمة ت	مستوى المعنوية	الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
عدد الطالبات	٢٥		١٣				
الرؤية	٢,١٢	٠,٩٤	٢,٨٥	٠,٣٧	٢,٦٦	٠,٠١	دال
الأهداف	٢,٦٧	٠,٦٠	٢,٦٣	٠,٤٩	٠,١٨	٠,٨٦	غير دال
التوعية	٢,٧٠	٠,٥٦	٢,٧٧	٠,٥١	٠,٣٧	٠,٧١	غير دال
طرق التعرف	٢,٣٧	٠,٨٦	٢,٣١	٠,٨١	٠,٢٢	٠,٨٣	غير دال
المكان والتجهيزات	٢,٦٩	٠,٦٠	٢,٥٧	٠,٥٩	٠,٥٨	٠,٥٦	غير دال
الجدولة والتوقيت	٢,٥٤	٠,٦٨	٢,٦٩	٠,٤٧	٠,٧٢	٠,٤٧	غير دال
الأنظمة والتعليمات	٢,٥٠	٠,٧٠	٢,٤٠	٠,٦٦	٠,٤١	٠,٦٩	غير دال
المناهج وطرق التدريس	٢,٦١	٠,٦٦	٢,٨٤	٠,٦٨	٠,٥٧	٠,٥٧	غير دال
الأنشطة والمشاريع والإبداع	٢,٦١	٠,٦٦	٢,٣٥	٠,٦٨	١,١٦	٠,٢٥	غير دال
الإرشاد	٢,٥٩	٠,٦٤	٢,٥٤	٠,٦٤	٠,٢٢	٠,٨٣	غير دال
التقويم	٢,٥٨	٠,٧٠	٢,٢٧	٠,٨٢	١,٢٣	٠,٢٣	غير دال

يوضـح جـدول (٢٤) وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين طالبـات الصـف الأول المتوسـط وطالبات الصف الثالث المتوسط من حيث مدى استيعابهم للرؤية ، وذلك لصالح طالبات الصــف الثالث . وذلك لاختـلاف

المرحلـة العمريـة ، بينمـا التفاعـل مـع بـاقي عناصـر البرنـامج كـان متسـاوياً مـن خـلال الملاحظـة الميدانية .

التساؤل الثامن :

هل توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعدلات العامة لاستجابة كل من معلمو أولياء الأمور؟

يوضح جدول رقم (٢٥) مقارنة استجابة كل من المعلمات وأولياء الأمور .

لا توجد العبارات	أولياء الأمور		المعلمات		قيمة ت	مستوى المعنوية	الدلالة
	المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
عدد المستجيبات	٣٨		١٧				
المكان والتجهيزات	٢,٢٨	٠,٨١	٢,٥٦	٠,٧٠	١,٢١	٠,٢٣	غير دال
الأهداف	٢,٥٠	٠,٧٠	٢,٥١	٠,٧٣	٠,٠٦	٠,٩٥	غير دال
التعرف والاختيار	٢,٠٩	٠,٩٢	١,٣٨	٠,٧٤	٢,٨١	٠,٠١	دال
المناهج	٢,٦١	٠,٦٨	١,٨٨	٠,٩٥	٣,٢٣	٠,٠٠	دال
الأنظمة	٢,٠٨	٠,٧٩	٢,٤٣	٠,٨٣	١,٥٠	٠,١٤	غير دال
الجدولة والتوقيت	٢,٣٧	٠,٧٨	٢,٤٤	٠,٧٩	٠,٣٠	٠,٧٦	غير دال
الإرشاد	٢,٠٣	٠,٨٣	٢,٠٥	٠,٩١	٠,٠٩	٠,٩٣	غير دال
التقويم	٢,٥٠	٠,٧١	٢,٠٦	٠,٨٨	١,٩٨	٠,٠٥	غير دال

يوضح جدول (٢٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أولياء الأمور والمعلمات من حيث كافة المعدلات العامة عدا التعرف والاختيار وكذلك المناهج ، لصالح أولياء الأمور ، وهذا يعود للاهتمام الشديد من قبل الأهل في التعرف على كيفية انضمام ابنتهم للبرنامج ، وماهية المواد الإثرائية التي تزيد عن البرنامج الدراسي العادي .

الفصل الثاني

أولاً : ملخص نتائج الدراســــة.

ثانياً : التوصيات والمقترحــات.

ثالثاً : الدراســات المســتقبلية .

أولاً : ملخص نتائج الدراسة :

لقد كانت نتائج الدراسة على النحو التالي :

أوضحت نتائج الدراسة أن مجتمع الدراسة لبرنامج " تنمية التفكير والإبداع " لديه وضوح في معرفة رؤية البرنامج، وأهدافه، وطرق التعرف..... من خلال خطة التوعية حيث كانت نسب الاستجابات باتجاه المستوى المرتفع ، وقد كان الانحراف المعياري(٠,٧٤) مما يدل على تقارب في استجاباتهم.

أظهرت نتائج الدراسة أن المكان المعد للبرنامج وتجهيزاته ، وكذلك التوقيت والجدولة ، والأنظمة والتعليمات الخاصة بالبرنامج كانت مناسبة وواضحة وقد كانت الاستجابات في المستوى المرتفع عدا مجموعة أولياء الأمور فقد كانت استجابتهم في المستوى المتوسط بخصوص المكان وتجهيزاته وقد يعود السبب لعدم حضورهم أثناء اللقاءات .

بينت نتائج الدراسة أن المناهج الإثرائية التي وضعت وطرق تدريسها ومدى تلبيتها لاحتياجات الطالبات، أن الاستجابات كانت بنسبة مرتفعة بالنسبة للطالبات ، وبالنسبة لأولياء الأمور ، والفريق الإداري ، أما بالنسبة للمعلمات فقد كانت استجابتهن في المستوى المتوسط وقد يعود السبب كون بعض العبارات تعتبر كتقدير أوسع للمعلمة وقد يكون المعدل العام لهذا المحور في المعدل المرتفع بانحراف معياري يميل للاستجابة العالية .

أسفرت نتائج الدراسة عن درجة عالية جداً للإنتاجية الإبداعية لطالبات البرنامج ، وذلك عن طريق الاستبيانات حيث كانت الاستجابة في المستوى المرتفع جداً وكانت فئة الطالبات مؤيدة لجميع العبارات ، وكذلك نسبة المعلمات أيضاً عالية ، أما الفريق الإداري فقد أيد استجابته التي تقع في المستوى المرتفع بالمشاهدة الميدانية وحصر عدد الإنجازات وتقيميها وقد أنجزت ابتكارات على مستوى جميع المواد الإثرائية والمنهج العام وفي خدمة المجتمع المدرسي والمحلي .

أوضحت نتائج الدراسة أن الخطة الإرشادية الداعمة للبرنامج مع وجود مرشدة طلابية قد حصلت على نسبة عالية من الطالبات حيث كانت (٦٤,٩%) وكذلك للفريق الإداري بينما استجابة أولياء الأمور والمعلمات كان في المستوى المتوسط ، والتقويم كان بنسبة عالية من قبل الطالبات وأولياء الأمور ، والفريق الإداري ، أما نسبة المعلمات فقد كانت (٤١,٢%) في المستوى المتوسط .

بينت نتائج الدراسة وجود تحسن ملموس في مادة الرياضيات بالنسبة لطالبات أولى متوسط ، وتدني في مادتي العلوم واللغة الإنجليزية والمجموع الكلي وهذا قد يعود لاختلاف مرحلتي الدراسة من الابتدائي للمتوسط ، وكانت المقارنة على فصل دراسي واحد .

أما طالبات ثالث متوسط فقد كان التحسن واضحاً في مادتي الرياضيات والعلوم والمجموع الكلي ، مع وجود استقرار أو تدني في مستوى اللغة الإنجليزية وقد يعود السبب في ذلك أن الطالبات قد ركزن جهدهن على اللغة الإنجليزية الإضافي كمادة إثرائية .

أكدت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الصف الأول متوسط ، وطالبات الصف الثالث متوسط " عينة الدراسة " من حيث جميع المعدلات العامة عدا ما يخص " رؤية البرنامج " حيث كانت قيمة (ت) ٢,٦٦ ، ومستوى المعنوية (٠,٠١) وقد يكون سبب ذلك المرحلة العمرية حيث طالبات أولى متوسط في مرحلة الطفولة المتأخرة ، وطالبات ثالث متوسط قد دخلن مرحلة الشباب .

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة المعلمات ، وأولياء الأمور ، عدا طرق التعرف والاختيار ، والمناهج ، فبالنسبة لطرق التعرف والاختيار لم تطلع عليها المعلمات بينما الأهل قد تم توعيتهم بها، والمناهج فالمعلمات يدرسنها واطلعن عليها، بينما أولياء الأمور يعرفونها من خلال بناتهن فقط .

ثانياً : التوصيات والمقترحات

من خلال نتائج الخطوات الإجرائية لتهيئة بيئة تعليمية مناسبة لتعليم الموهوبات ، ومن خلال نتائج الدراسة الميدانية تبين مدى أهمية المعلمة التي تدرس الطالبات ، وكذلك توفر المنهج التراكمي المدروس الذي يلبي حاجة الطالبة ويتناسب مع قدراتها ، ويسبق كل ذلك طريقة التدريس واستخدام استراتيجيات متنوعة وفعّالة ، كما أن التوعية لها دور كبير في تقليص السلبيات التي تواجه أي برنامج ، ويساند التوعية خطة إرشادية داعمة لمعنويات وشخصيات الطالبات ، وكل ذلك لابد أن يكون في مكان تتوفر فيه الشروط الصحية ، والإمكانات والتقنيات الحديثة لنصل إلى مستويات راقية تعمل لخدمة دينها وأمتها بجد وحب ، من أجل ذلك فقط كتبت هذه التوصيات، وهي للقائمين على رعاية الموهوبات :

الاهتمام بتوعية المعلمات في مراحل التعليم المختلفة عن برنامج رعاية الموهوبات ، وذلك بوضع خطة توعية تشمل جميع عناصر البرنامج .

إنشاء كليات خاصة لرعاية الموهوبات ، تحتوي على تخصصات مختلفة مثل المناهج ، طرق التعرف والاختيار ، اختيار المكان وتجهيزاته ، الرحلات والزيارات الميدانية وغيره من التخصصات المتعلقة برعاية الموهوبات .

عمل خطة مدروسة لتشجيع المؤسسات الخاصة الوطنية على المشاركة في تبني منتجات وابتكارات الموهوبات وبالتالي تعود الفائدة على الجميع ولا تضيع ابتكارات بناتنا سدى .

إشراك الإعلام وخاصة الرائي (التلفزيون) في عملية التوعية للمجتمع بصورة عامة ، مع عرض ما حققت رعاية الموهوبين من إنجازات .

أن يكون هناك إشراف مباشر بين المسئولين عن رعاية الموهوبين والمدرسة التى تطبق البرنامج .

أن يكون للموهوبين والموهوبات وضع خاص بالنسبة للقبول في الجامعات .

أن يكون لكل موهوب أو موهوبة ملف خاص بالإنجازات التي قام بها خلال سنين الدراسة .

تحديد مستويات الدراسة للموهوبين وأن يكون هناك مناهج أساسية عامة و مواد تخصصية

توصيات للمدرسة : " التي لديها برنامج رعاية الموهوبات " .

توفير المكان المناسب صحياً، المجهز بكل احتياجات الطالبات من مصادر وأدوات تقنية حديثة.

وجود خطة توعية لجميع الأفراد والمؤسسات التي لها علاقة بالبرنامج .

عمل دورات مستمرة للمعلمات اللواتي يدرسن الموهوبات بصفة خاصة ، مع التركيز على استخدام استراتيجيات التفكير وخاصة التفكير الناقد والتفكير الإبداعي .

اختيار المعلمات اللواتي يدرسن الموهوبات بطريقة مدروسة بحيث يكون لها تقدير عالي لذاتها وبالتالي تحب عملها مما يجعلها تبدع في تدريس تلميذاتها .

أن تكون المناهج مدروسة تلبي حاجات الطالبات ، وأن تكون تراكمية متوافقة مع أهداف البرنامج.

وضع خطط للزيارات الميدانية واستضافة الشخصيات المتخصصة في العلوم المختلفة ، وتكون هذه الخطط متكاملة مع المنهج الذي تدرسه طالبات البرنامج .

أن يكون هناك على الأقل ثلاث مستويات في المرحلة المتوسطة ، ولكل مستوى مجموعة من المواد الإثرائية بالإضافة إلى المنهج العام .

ثالثا : الدراسات المستقبلية .

قـد أظهـرت نتـائج الدراسـة الميدانيـة أن هنـاك عوامـــل مختلفـة للبيئـة التعليميـة لرعايـة الموهوبـات لهـا تـأثيرا واضـحاً وقويـاً عليهـا ، لـذلك فـإن هـذه النتـائج تفـتح آفاقـاً جديـدة لدراسـات مستقبلية:

إجراء دراســـة ميدانيـة " تجريبيـة " علـى مجـموعتين من الطالبـات تبين أثـر تـوفر البيئـة التعليمية للموهوبة ، لإحدى المجموعتين وعدم توفرها للأخرى (سنة دراسية).

إجراء دراســـة ميدانية عن أثر شخصـــية المعلمة على تدريس الطـــالبات الموهـــوبات .

إجراء دراسـة ميدانيـة عن أثـر المناهـــج الإثرائيـة مـن حيث النوعيـة واستراتيجيات التدريس علـى المسـتوى العلمي والانفعالي للطالبة الموهوبة .

إجراء دراسة تجريبية عن أثر توفر المصـــادر والتقنيات الحديثة على تعليم الطالبة الموهوبة .

المملكة العربية السعودية

مدرسة البيان النموذجية

إدارة التعليم

برنامج التفكير والإبداع

تقويم برنامج تنمية التفكير والإبداع

" استبانة الطالبة "

تلميذاتي الحبيبات ..

السلام عليكن ورحمة الله وبركاته ،،

يسرني أن أستمع لرأيك الخاص في برنامج التفكير والإبداع من خلال مشاركتك في الإجابة على أسئلة الاســــتبانة.

ابنتي الحبيبة ... يمكنك أن تساهمي بصورة جيدة في تطوير برنامجنا وذلك من خلال الإجابة الدقيقة حيث سيكون لها وزناً كبيراً في تحليل النتائج.

ندعو الله لكن بالتوفيق والنجاح،،

أسرة برنامج تنمية التفكير والإبداع

برنامج تنمية التفكير والإبداع

(استبيان الطالبة)

الاسم: ....

الصف: ....

مدة الالتحاق في البرنامج: من .... إلى ....

رقم السؤال	المحـــــــور	الإجابة		
		نعم	أحياناً	لا
١.	هل رسالة البرنامج واضحة للجميع ؟			
٢.	هل تمت مناقشة رسالة البرنامج من خلال عدة لقاءات ؟			
٣.	هل يتم التذكير والتأكيد على الرسالة من خلال المناهج المختلفة ؟			
٤.	هل كل الأهداف واضحة بالنسبة لي ؟			
٥.	هل البرنامج يسير وفقاً لأهدافه ؟			
٦.	أهداف البرنامج تسير مع ميولي واهتماماتي ؟			
٧.	أهداف البرنامج تعزز فيّ روح التحدي ؟			
٨.	تعرفت على البرنامج من طرق مختلفة وأساليب متنوعة.			
٩.	أساليب تعريفي بالبرنامج كانت سهلة واضحة.			
١٠.	التوعية بالبرنامج كان خلال فترة زمنية مناسبة.			
١١.	تعرفت على تفاصيل شاملة لجميع محاور البرنامج.			
١٢.	هل خضعت لاختبار يؤهلك للالتحاق بالبرنامج الإثرائي ؟			
١٣.	هل كان اختبار قبولك متنوعاً لكافة قدراتك ؟			
١٤.	هل تعتقدين أن الموهوبة هي من حصلت على درجات مرتفعة في المواد الدراسية؟			
١٥.	برأيك إن الطالبة الموهوبة هي من تملك خصائص شخصية متميزة ؟			
١٦.	هل المكان الذي يقام فيه البرنامج مناسب من ناحية الصحة والسلامة ؟			
١٧.	هل المكان مجهز بأجهزة عرض مناسبة وكافية ؟			
رقم السؤال	المحـــــــور	الإجابة		
		نعم	أحياناً	لا
١٨.	هل ما يتوفر في الأماكن التالية يلبي حاجاتك.. (أ) المختبر (ب) المكتبة (ج) الحاسب الآلي			
١٩.	هل يُعدّ تخصيص يوم محدد لتلقي جميع المواد الإثرائية مناسب ؟			
٢٠.	هل المدة الزمنية التي تعطى لكل مادة إثرائية كافية ؟			
٢١.	هل أنظمة وتعليمات البرنامج واضحة لديك ؟			

٢٢.	هل تطبق التعليمات والأنظمة بدقة ؟			
٢٣.	هل الأنظمة ملائمة مع طبيعة البرنامج ؟			
٢٤.	هل هذه الأنظمة مرنة قابلة للتطوير والتعديل ؟			
٢٥.	هل أهداف المناهج واضحة لديك ؟			
٢٦.	هل المناهج التي تدرسينها في فصل الموهوبات مختلفة عن المناهج في الفصول العادية ؟			
٢٧.	هل عندك قائمة مصادر تخدم المواد المعطاة ترجعين إليها وقت الحاجة ؟			
٢٨.	هل طرق التدريس في فصلك مختلفة عن الفصول العادية ؟			
٢٩.	هل تراعي المناهج اهتماماتك وتلبي حاجاتك ؟			
٣٠.	هل تستخدم وسائل التكنولوجيا في شرح المناهج ؟			
٣١.	هل لديك ملف خاص بالمناهج الإثرائية ؟			
٣٢.	هل دراستك في فصل الموهوبات أثرت إيجابياً على مستواك التحصيلي ؟			
٣٣.	هل نفذت أنشطة متنوعة تخدم المناهج الإثرائية ؟			
٣٤.	هل شاركت في إنتاج إبداعي ساهم في خدمة المجتمع المدرسي ؟			
٣٥.	هل تعتبرين الأنشطة المنفذة في البرامج الإثرائية مطورة لنقاط الإبداع لديك ؟ وتبرز مواهبك الخاصة ؟			
٣٦.	هل تعمل الأنشطة على التوازن بين التعليم والترفيه ؟			
٣٧.	هل أنجزت بحوثاً ميدانية مميزة أضافت معلومات جديدة لاهتماماتك؟			
٣٨.	هل اكتسبت مهارات ساعدتك على انجاز المشاريع ؟			
٣٩.	هل مشاريعك مختلفة عن مشاريع الطالبات في الفصول العادية ؟			
٤٠.	هل استخدمت المعلومات الجديدة في حل المشكلات التي تواجهك في الحياة ؟			
٤١.	توافرت خطة إرشادية عامة للبرنامج			
٤٢.	وفر البرنامج مشرفة اجتماعية للمساندة ولمناقشة المشكلات التي تصادفنا			
٤٣.	توافر جدول جلسات إرشادية علاجية فردية أو جماعية موجهة للطالبات وتعزيز ترجمة الجدول بالتقارير التقويمية الموثقة.			
٤٤.	يوجد خطة زمنية لتقييم الطالبات			
٤٥.	أعرف مستوى أدائي في كل مادة إثرائية في البرنامج عن طريق معلمة المادة			
٤٦.	يتم توجيهي من قِبل معلمة المادة الإثرائية لرفع مستوى أدائي			
٤٧.	يوجد لدي ملف إنجازات يضم جميع ما قمت به من أعمال			
٤٨.	يوجد تقييم لأفضل الإنجازات بطرق متعددة كالمعارض وشهادات التقدير			
٤٩.	يوجد لدي تقويم دوري يوضح مستواي التراكمي مقارنة بالأخريات			

المملكة العربية السعودية

مدرسة البيان النموذجية

إدارة التعليم

برنامج تنمية التفكير والإبداع

بسم الله الرحمن الرحيم

تقويم البرنامج الإثرائي للتفكير والإبداع

(إستبانة المعلمة)

أختي المعلمة الفاضلة :.. السلام عليكِ ورحمة الله وبركاته

يسعدنا أن تشاركينا في تطوير برنامج التفكير والإبداع في مدرستنا وذلك من خلال تعاونك بتعبئة هذه الاستمارة ، شاكرين لكِ حسن التعاون ، وخير العطاء .

* من هذا المنطلق نرجو الإجابة بدقة متناهية حيث أن كل إجابة منكِ لها وزن كبير في تحليل المعلومات وإعطاء النتائج الصحيحة .

سدد الله خطاكِ وألهمك الرشد والصواب في كل رأي .

أسرة برنامج

" تنمية التفكير والإبداع "

المدرسة : ....

الاسم : ....

التخصص : ....

المؤهل العلمي : ....

سنوات الخبرة : ....

مدة العمل في البرنامج : من .... إلى ....

الرقم	المحور	الإجابة		
		نعم	أحياناً	لا
١.	هل أنتِ على دراية وعلم بالرؤية المستقبلية للبرنامج ؟			
٢.	هل تتناسب الرؤية المستقبلية مع قدرات الطالبات ؟			
٣.	هل لديكِ فكرة واضحة عن الرسالة العامة للبرنامج ؟			
٤.	هل أهداف البرنامج واضحة لديكِ ؟			
٥.	هل أهداف البرنامج قابلة للقياس ؟			
٦.	هل أهداف البرنامج تتلاءم واحتياجات الطالبات ؟			
٧.	هل أنتِ على علم بصفات الطالبة الموهوبة ؟			
٨.	هل يشترط على الطالبة الموهوبة أن تكون على مستوى تحصيلي عالي ؟			
٩.	هل تم توعية الطالبات بالبرنامج ؟			
١٠.	هل تم توعية الأهل بالبرنامج ؟			
١١.	هل كانت وسائل التوعية متنوعة وكافية ؟			
١٢.	هل اطلعتِ على كافة مواطن الضعف والقوة في إجابة الطالبة الموهوبة على نموذج اختبار التقييم ؟			
١٣.	هل الأدوات المستخدمة للكشف عن الموهوبات متنوعة وكافية للتعرف على مختلف القدرات والمواهب لديهن ؟			
١٤.	هل يتلاءم المكان الذي تعطى فيه المناهج للموهوبة مع نموها النفسي والجسدي ؟			
١٥.	هل المكان مزود بالتجهيزات اللازمة لتنفيذ المنهج الإثرائي ؟			
١٦.	هل تم التعرف على اهتمام الموهوبة قبل الالتحاق بالبرنامج ؟			
١٧.	هل يعمل البرنامج على بلورة اهتمام الموهوبة بما يلبي حاجة المجتمع ؟			
١٨.	هل يتلاءم التوقيت المحدد للبرنامج مع محتوى البرنامج والأنشطة ؟			
١٩.	هل يتناسب توزيع جدول المنهج الإثرائي مع ظروف ورغبات جميع الجهات المعنية قدر الإمكان ؟			
٢٠.	هل طورت المناهج الاثرائية نمو الموهوبة فكرياً ، نفسياً وجسدياً ؟			
٢١.	هل ما يدرس للطالبة الموهوبة يعد تكراراً للمنهج العادي ؟			
٢٢.	هل لديكِ مراجع ومصادر عن خصائص الموهوبين ومشكلاتهم ؟			
٢٣.	هل البرامج المقدمة للطالبات الموهوبات تعمل على تحسين شخصياتهم وتنمية روح القيادة فيها ؟			
٢٤.	هل تم تزويدكِ بمعلومات عن ظروف الطالبات الموهوبات وصفاتهن الشخصية ؟			
٢٥.	هل عندكِ معرفة بالخطوات التفصيلية لمعالجة مشكلة قد تصادفك أثناء تعاملك مع الطالبة الموهوبة ؟			
٢٦.	هل تتعاملين مع التغيرات التي تطرأ على الطالبات الموهوبات بجدية ؟			
٢٧.	هل تم إلحاقكِ ببرامج تأهيلية للتعرف على التطور الإنفعالي والاجتماعي للطالبة ؟			
٢٨.	هل نفذت الطابات الموهوبات مشاريع ابداعية ؟			

.٢٩	هل تتصف المشاريع المنفذة بالتميز والحداثة وخدمتها للمجتمع المدرسي ؟				
.٣٠	هل ساعدت المشاريع الإنتاجية في تغير سلوكيات الطالبة وجعلها قيادية ؟				
.٣١	هل تساهم المشاريع الابداعية المنفذة من قبل الطالبات الموهوبات في تطوير الاهتمام بمهنة المستقبل ؟				
.٣٢	من وجهة نظرك .. الانجازات الابداعية للطالبات وسيلة تقييمية ؟				
.٣٣	هل لديك أدوات لتقييم إنجازات الطالبات الإبداعية ؟				
.٣٤	هل يتوفر لكل طالبة ملف انجازات يوضح تقدمها ؟				
.٣٥	هل ملف الانجاز يعمل على مقارنة أدائها وتقدمها باستمرار ؟				
.٣٦	هل لديك أدوات تقويمية لقياس تقدم الطالبة ؟				
.٣٧	هل تملكين قوائم وأدوات رصد تساعد في متابعة أداء الطالبة في عملية التعلم الذاتي وانجاز المشروعات ؟				
.٣٨	هل استعنتِ بأصحاب الاختصاص في تقويم انتاجات الطالبات ؟				
.٣٩	هل لديكِ خطط زمنية واضحة للتقييم الدوري ؟				
.٤٠	هل عندكِ نماذج تقويمية لقياس أداء الطالبات لإطلاع الطلبة والأهالي عليها ؟				
.٤١	هل يتم اختيار الطالبات الموهوبات بطرق وشروط محددة ؟				
.٤٢	هل أنظمة البرنامج تمنح المرونة في تصميم وتنفيذ برامج التنمية الخاصة ؟				
.٤٣	هل الأنظمة الموضوعة للبرنامج تتناسب مع أهدافه ؟				
.٤٤	هل تحصلين على المصادر التي تحتاجينها بسهولة؟				
.٤٥	هل المصادر التي يوفرها البرنامج متنوعة وشاملة ؟				
.٤٦	هل تستخدم التكنولوجيا الحديثة في البرنامج ؟				
.٤٧	هل تلقيت تدريباً يلبى احتياجاتك لأداء دورك في البرنامج ؟				
.٤٨	هل التدريب كان شاملاً لخصائص الموهوبات ؟				
.٤٩	هل ساهم التدريب في استخدامك لأدوات التقويم بفعالية ؟				
.٥٠	هل أصبحت أكثر مهارة في استخدام المصادر والتقنية الحديثة ؟				
.٥١	هل أكسبك التدريب التنويع والابتكار في طرق التدريس؟				
.٥٢	هل الفترة الزمنية للتدريب كانت كافية لإثرائك وتجديد الدافعية لديك ؟				

المملكة العربية السعودية
إدارة التعليم

مدرسة البيان النموذجية
برنامج تنمية التفكير والإبداع

بسم الله الرحمن الرحيم

تقويم البرنامج الإثرائي للتفكير والإبداع

(إستبانة ولي الأمر)

ولي الأمر الكريم :.. السلام عليكِ ورحمة الله وبركاته

يسعدنا أن تشاركنا في تطوير برنامج تنمية التفكير والإبداع في مدرستنا وذلك من خلال تعاونك بتعبئة هذه الاستمارة ، شاكرين لك حسن التعاون .

* عزيزي ولي الأمر : ..إن إجابتك بدقة على أسئلة الاستبانة لها وزن كبير في تحليل المعلومات وإعطاء النتائج الصحيحة .

ندعو الله بالتوفيق والسداد لكل من أعطى جهده ووقته في نجاح بناتنا ..

أسرة برنامج

" تنمية التفكير والإبداع "

اسم ولي الأمر : ....

اســـم الطالبـــة : ....

صف الطالبة : ....

صلة القرابة : ....

الرقم	المحور	الإجابة		
		نعم	أحياناً	لا
١	هل لديك دراية كاملة بأهداف برنامج تنمية التفكير والإبداع ؟			
٢	هل ترى أن أهداف البرنامج تتناسب مع قدرات ابنتك التي التحقت به؟			
٣	هل أهداف البرنامج واضحة وقابلة للتحقيق ؟			
٤	هل تخدم أهداف البرنامج حاجات المجتمع؟			
٥	هل توجد خطة واضحة لتفعيل أهداف البرنامج ؟			
٦	هل تم تعريفك بطريقة الالتحاق بفصول الموهوبات؟			
٧	هل اطلعت على نتائج الاختيار ؟			
٨	هل حضرت اللقاءات التي عقدتها المدرسة لتوضيح برنامج فصول الموهوبات؟			
٩	هل أساليب الاختيار كافية للكشف عن قدرات ومواهب الطالبات ؟			
١٠	هل ترى أن المناهج مقدمة تتلاءم مع رغبات ابنتك واهتماماتها ؟			
١١	هل المنهج المقدم لإبنتك يختلف عن المناهج المقدمة في الصفوف العادية ؟			
١٢	هل فذت ابنتك أنشطة مختلفة ومتنوعة ؟			
١٣	هل أنتجت ابنتك إنتاجا إبداعيا (بحث – قصة – اختراع) ؟			
١٤	هل تتوفر في المكان الصحة والسلامة ؟			
١٥	هل للمرافق التعليمية وتجهيزاتها ذات جودة عالية تكفي لتلبية الاحتياجات ؟			
١٦	هل تثني الابنة على جودة تجهيزات ؟			
١٧	هل يتاح لك الإطلاع على تجهيزات ؟			
١٨	هل لديك معرفة بالأنظمة المتبعة في البرنامج ؟			
١٩	هل البرنامج يتمتع بالمرونة في التصميم والتنفيذ؟			
٢٠	هل تحقق الأنظمة المصداقية في الاختيار والتقويم؟			
٢١	هل يشارك الأهل في إبداء الرأي وصياغة الأنظمة؟			
٢٢	هل الوقت المخصص للبرنامج يناسب ؟			
٢٣	هل الجدول الأسبوعي للبرنامج ثابت ؟			
٢٤	هل التوقيت ملائم لمحتوى المنهج والأنشطة ؟			
٢٥	هل التوقيت يسمح بتحقيق الأهداف المنشودة ؟			
٢٦	هل توفر لك المدرسة برامج إرشادية لكيفية التعامل مع الجانب الانفعالي والاجتماعي عند ابنتك الموهوبة ؟			
٢٧	هل تتلقى ابنتك برامج إرشادية تركز على إبراز شخصيتها ؟			
٢٨	هل أنت على إطلاع بما تقدمة ابنتك من إنجازات في البرنامج الإثرائي؟			
٢٩	هل أصبحت ابنتك أكثر فعالة في المجتمع ؟			

استبانة الفريق الإداري

المحور	الأسئـــــــلة	الإجابات					
		ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	غير موجود	ملاحظات
الرؤية:	الرؤية المستقبلية للبرنامج واضحة ومحددة.						
	الرؤية المستقبلية للبرنامج موثقة ومعلنة لجميع الفئات المعنية.						
	الرؤية المستقبلية للبرنامج مرتبطة بحاجات التنمية.						
الأهداف والفلسفة:	أهداف البرنامج واضحة ومحددة.						
	أهداف البرنامج قابلة للقياس.						
	أهداف البرنامج موثقة ومعلنة.						
	أهداف البرنامج تعمل على تلبية حاجات الطالبات الموهوبات.						
	أهداف البرنامج مرتبطة باحتياجات المجتمع.						
	أهداف البرنامج تخدم فلسفة التعليم في الدولة.						
التعريف:	يوجد تعريف واضح ومحدد وشامل لمختلف مجالات الموهبة.						
	يستهدف التعريف فئة محددة من المواهب.						
	التعريف مرتبط بالأهداف والرؤية المستقبلية.						
	التعريف موثق ومعلن.						
التوعية:	يوجد خطة توعية لجميع الفئات المعنية بالبرنامج (طالب، معلم، أهالي، آخرين).						
	خطة التوعية تشمل جميع عناصر البرنامج.						
	أساليب التوعية متنوعة.						
التعرف والاختيار:	أدوات التعرف والاختيار كافية.						
	أدوات التعرف والاختيار متنوعة.						
	سرية أدوات التعرف والاختيار.						
	وجود مدربة لعملية التعرف والاختيار.						
	الدقة في استخدام الأدوات واستخراج النتائج.						
	الاختبارات والأدوات ملائمة للتعريف والأهداف.						
الاهتمامات:	وجود أدوات للكشف عن اهتمامات الطالبات.						
	تم توظيف أدوات الكشف.						
	خطة توجيه اهتمامات الطالبات.						
المكان والتجهيزات:	المكان مناسب ومجهز.						
	توافر عناصر الأمن والسلامة في المكان.						
	توفر الوسائل التعليمية المتطورة.						
	المختبر مجهز بأحدث الوسائل.						
	توفر المكتبة المتخصصة.						
الجدولة والتوقيت:	الخطة الزمنية للبرنامج معروفة لجميع الأطراف المشاركة.						
	التوقيت مناسب لمحتوى المنهج وأنشطته.						
	التوقيت يتوافق مع ظروف ورغبات الطالبات.						

المجال	العبارة						
	مرونة الخطة الزمنية.						
الأنظمة والتعليمات:	الأنظمة واضحة ومحددة.						
	الأنظمة موثقة ومعلنة.						
	الأنظمة سهلة التطبيق.						
	التعليمات لجميع الفئات المشاركة في البرنامج.						
	الأنظمة تساهم في التنظيم والانضباط وتنفيذ الخطة.						
الإنتاجية الإبداعية:	١. تتسم الانجازات بإضافة نوعية لما تعلموه.						
	٢. وجود خطة توجيه الإنتاجية الإبداعية لما يخدم المجتمع.						
	٣. ترتبط انتاجات الطالبات في البرنامج بأساسيات تخدم حاجات التنمية في المجتمع.						
	٤. الإنتاجية الإبداعية تتصف بالأصالة والجدية.						
	٥. ترتبط إنتاج الطالبة بأساسيات مهنة المستقبل.						
	٦. من إنتاج الطالبة الإبداعي بحوثاً فيها إضافة نوعية.						
	٧. وجود معارض دورية لإنجازات الطالبات.						
	٨. وجود ملفات إنجاز لدى كل طالبة.						
	٩. تقدم الطالبات إنجازات لجميع المواد الإثرائية.						
	١٠. تتسم البحوث بإمكانية توظيف نتائجها لخدمة المجتمع.						
	١١. وجود متابعة لتطوير إنجازات الطالبات.						
	١٢. تظهر الإنجازات تطور خبرات ومهارات الطالبات.						
	١٣. موضوعات المشاريع والانجازات مستمدة من الواقع ومن احتياجات المجتمع.						
	١٤. وجود أدوات تقييم مشاريع الطالبات.						
	١٥. أدوات تقييم مفعلة.						
المناهج:	المناهج الإثرائية.						
	المناهج معدة من قبل مدربين.						
	وجود مصادر مرافقة للمنهج.						
	أهداف المنهج واضحة ومعلنة.						
	تنوع أساليب التدريس.						
	المنهج يتناسب مع اهتمامات الطالبة.						
	المناهج تراكمية.						
	المناهج متوازنة (المفاهيم – المحتوى – الأنشطة).						
	المناهج تراعي خصائص النمو.						
	المناهج تنمي الجوانب الإبداعية.						
	تخدم البرامج الأهداف والرؤية.						
	تساهم المناهج في تلبية حاجة المجتمع.						
الإرشاد:	توفر خطة إرشادية عامة للبرنامج.						
	توفر جداول ومواعيد وجلسات إرشادية تقدم المساعدة الدورية للطالبات.						
	تنفيذ برامج تعليمية إرشادية للطالبات.						
	وجود تفاعل من الطالبات وتكشف عن نفسياتهن.						
	توفر أدوات تساعد في معرفة التطور الشخصي للطالبات.						
	أدوات تقييم تطور شخصية مفعلة.						

التقويم:	١. التقويم يشمل (تقويم أولي- تقويم بنائي مستمر- تقويم مرحلي- تقويم نهائي).						
	٢. وقت التقويم مُعدّ وفق خطة زمنية محددة.						
	٣. توفر قوائم رصد منظمة وشاملة لمتابعة أداء الطالبات.						
	٤. توفر قوائم رصد منظمة وشاملة لمتابعة أداء المعلمات.						
	٥. توفر قوائم رصد منظمة وشاملة لتقويم المنهج وتحقيق الأهداف.						
	٦. أدوات التقويم متنوعة (إنتاجات إبداعية- اختبارات تحريرية- مقابلات- استبيانات- زيارات صحفية ..).						
	٧. أدوات التقويم موضوعية.						
	٨. يزود الأهل بسجلات تقويم دورية ونهائية شاملة.						
	٩. التقويم موافق لأهداف البرنامج.						
	١٠. هل يتوفر ملف إنجازات للطالبة.						
	١١. هل قام مختص بتقويم البرنامج.						

نموذج الإنجازات لطالبات البرنامج

التسلسل	المادة العلمية	المخرج النهائي	العدد	ملاحظات

المواد الإثرائية

المواد الإثرائية للمستوى الأول " أولى متوسط " :

السيرة النبوية (نسبه وأخلاقه).

الإعجاز العلمي في القرآن والسنة.

حاسب آلي " تصميم مواقع على الانترنت ".

لغة انجليزية.

مهارات بحثية.

الكورت " المستوى الأول ".

بناء الشخصية " الرسالة، فن الاتصال".

التغذية.

الصحافة.

فنون " رسم ".

المواد الإثرائية للمستوى الأول " ثاني متوسط " :

السيرة النبوية.

الإعجاز العلمي في القرآن والسنة.

حاسب آلي " تفعيل المواقع التي صُممت ".

لغة انجليزية.

الكورت.

بناء الشخصية.

اللغة صينية.

الصحافة.

فنون " رسم ".

ثقافة صحية .

تجارب وتقنيات.

المراجع العربية والأجنبية

أبو علام ، رجاء محمود ، مشروع دراسة المتفوقين ، الكويت ، إدارة الخدمة النفسية وزارة التربية ، ١٩٨٣م.

التربوي محمد بن عبد المحسن ، منصور ، عبد المجيد سيد أحمد ، الموهوبين ، الرياض ، العبيكان ، ط(١) ١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م.

الجوهري، إسماعيل بن حماد، معجم الصحاح، بيروت، دار المعرفة، ط (١)،(د.ت).

السرور، ناديا هايل، مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، الأردن، دار الفكر، ط (٤)، ١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م.

الشربيني ، زكريا ، صادق ، يسرية ، أطفال عند القمة ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ط (١) ١٤٢٢هـ ٢٠٠٢م.

القريطي ، عبد المطلب أمين ، الموهوبين والمتفوقين ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ط (١) ١٤٢٥هـ / ٢٠٠٥م.

الشيخلي ، خالد خليل ، الأطفال الموهوبون والمتفوقون ، العين ، دار الكتاب الجامعي ، ط (١) ، ١٤٢٥هـ / ٢٠٠٥م.

ديكسون ، كاثي وآخرون ، ترجمة يشير العيسوي ، موهوبون ولكن في خطر ، الرياض ، ط (١) ، ١٤٢٠هـ .

جروان ، فتحي عبد الرحمن ، أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم ، عمان ، دار الفكر ، ط (١) ، ١٤٢٢هـ / ٢٠٠٢م.

جروان ، فتحي عبد الرحمن ، الموهبة والتفوق والإبداع ، عمان ، دار الفكر ، ط (٢) ، ١٤٢٥هـ / ٢٠٠٤م.

مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، جمهورية مصر العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط (٤)، ١٤٢٥هـ / ٢٠٠٤م.

منسي ، محمود عبد الحليم ، الإبداع والموهبة ، القاهرة ، دار المعرفة ، ط١ (٢٠٠٣).

نور، مي عبد المنعم ، برنامج مقترح لإكتشاف ورعاية الفنون البصرية في مصر ، بحث دكتوراة ، قسم علوم التربية الفنية ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، ٢٠٠١م .

مراجع أجنبية

De Bono, E.Serious Creativity, Harper Collins pullshers, New York, (1994), p.25-26

علم أصول الفقه كمصدر من المصادر المعرفية للتفكير الناقد

دراسة وصفية مقارنة

إعـداد

د. عمر بن مساعد بن مهنا الشريوفي

الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة

مركز التدريب التربوي

مقدمـة

تعتمد الأمم في بناء منطلقاتها الفكرية على معتقداتها وثقافاتها وعناصر بيئاتها المادية والتربوية والنفسية ، وتؤثر وتتأثر تلك العوامل لتشكل العقل الجمعي لدى شعوبها . وهذا لا ينفي وجود القدر التفكيري المشترك بين شعوب الأرض ، ولكن يؤكد على خصوصية كل أمة وأثر تلك الخصوصيات على تاريخها وفكرها .

وينطلق هذا المبحث من الفلسفة السابقة ، المبنية على استقراء عام لعوامل بناء الفكر والتفكير لدى الشعوب . فكما هو معلوم أن تاريخ الأمم يختزن مواقف ونقاشات عقلية تبني بدورها قواعد في التفكير تنبثق منها محاكمات عقلية ، وتطبيقات منطقية، تؤثر وتتأثر بعناصر البيئة المختلفة . لذا فالفرضية الكبرى لهذا البحث هي اعتماد الخلفيات الدينية والثقافية والاجتماعية كمصادر إثرائية لأنواع التفكير المختلفة كالإبداع والنقد والتحليل وغيرها .

لذا تكمن أهمية البحث وفائدته في النقاط التالية :

١- الاعتقاد الجازم بأن النقاش الفقهي الإسلامي الذي حدث ويحدث عبر التاريخ الإسلامي الطويل أثرى العقل العربي والمسلم بأنماط تفكير عامة مشتركة بين كل الشعوب ، وبأنماط خاصة في التفكير تكونت كنتيجة حتمية لخصوصية التشريع الإسلامي . لذا أرى أن اكتشاف مثل هذه الأنماط والمهارات العقلية أمر مهم لإضافته للجهد العالمي في مجال التفكير عامة والناقد منه خاصة .

٢- علاقة التفكير الناقد عادة بالخلفيات الثقافية والدينية للأمم يحتم علينا دراسة أبعاده ومفهومه من خلال تلك الخلفيات ، لذا فدراسة التفكير الناقد من خلال العقل الغربي وما يتبعه من خلفيات ثقافية ودينية واجتماعية يخلق نوع محدود من العزلة بينه وبين المتلقي العربي أو الإسلامي ، وفي المقابل ينتج من عملية دمج التفكير الناقد وتفاعله مع الخصوصية الإسلامية تفاعل المتلقي في البيئة الإسلامية ، وإحساسه بأهميته ، وبقربه من نمط التفكير العام .

٣- اعتماد علم أصول الفقه كمصدر معرفي من مصادر التفكير الناقد لا يعد فقط إثراءً لمهارات التفكير الناقد وإنما نشراً لمفهوم القواعد الأصولية ، وتيسيراً لفهمها ، واستخدامها

في مجالات أوسع من مجال الدراسات الشرعية ، لتشمل جميع مناحي الحياة ، من خلال ربطها بمهارات التفكير التي ترتبط بالحياة العملية لجميع الناس .

٤- مدى احترام الإسلام للعقل البشري ، وربط مصير الإنسان ليس بالتشريع الإلهي فقط ، وإنما بالاجتهاد العقلي المبني على التشريع الرباني قال تعالى (... ولو ردوه إلى الرسول و إلى أولي الأمر منهم لعلمه الذين يستنبطونه منهم ...) النساء : ٨٣ .

٥- إبراز الدور العقلي والفكري للفقهاء عبر تاريخ الإسلام الطويل ، من خلال نقاشاتهم الاجتهادية ، و بلورتهم لقواعد علم الأصول .

والله أسأل التوفيق والسداد ، والأجر والمثوبة ، إنه ولي النعمة والفضل .

تساؤلات البحث :

تتركز تساؤلات البحث حول مناقشة الفرضية التالية : مدى صلاحية علم أصول الفقه الإسلامي كمصدر من المصادر المعرفية للتفكير الناقد . والتساؤلات على النحو التالي :

١- هل يتفق موضوع علم أصول الفقه مع موضوع التفكير الناقد ؟

٢- هل يشترك علم أصول الفقه في قواعده مع مهارات التفكير الناقد ؟

٣- هل يتفرد علم أصول الفقه بالحديث عن قواعد منطقية تفكيرية لا توجد في أدبيات وموسوعات مهارات التفكير الناقد .

٤- مدى صلاحية توظيف القواعد الأصولية في أطر التفكير الناقد العملية .

والإجابة على تلك التساؤلات هي إجابة على فرضية البحث الأساسية .

محاور البحث :

المحور الأول – مفهوم وموضوع علم أصول الفقه والتفكير الناقد .

المحور الثاني - القاسم العقلي التفكيري المشترك بين علم أصول الفقه و التفكير الناقد .

المحور الثالث : المهارات المشتركة بين علم أصول الفقه وعلم التفكير الناقد .

المحور الرابع - تفرد علم أصول الفقه بالحديث عن قواعد عقلية ومنطقية لا توجد في علم التفكير الناقد .

المحور الخامس - توظيف القواعد الأصولية في أطر التفكير الناقد العملية .

حدود البحث

التزم الباحث بالحديث عن القواعد الأصولية الفقهية ومهارات التفكير الناقد في جانبيهما العملي وليس النظري . وعلى ذكر شواهد وأمثلة على سبيل المثال لا الحصر ، وذلك التزاماً بطبيعة البحث المقتضية للإيجاز .

المحور الأول ـ مفهوم وموضوع علم أصول الفقه والتفكير الناقد .

أولاً- مفهوم علم أصول الفقه :

" هو مجوعة القواعد العامة التي تستخدم في استنباط الأحكام الشرعية الفرعية من أدلتها التفصيلية " [1]

- ويقصد بالقواعد العامة طرق الاستنباط والاستخراج من خلال فهم النص الشرعي ، و التفكير المنطقي السليم ،و دلالات اللغة ومعانيها .
- ويقصد بالأحكام الشرعية الفرعية أو العملية : خطاب الشرع الذي يتعلق بأفعال المكلفين بالطلب أو التخيير أو الوضع .
- ويقصد بالأدلة التفصيلية أي الأدلة التي يستفاد منها الأحكام العملية . ومثال الأدلة : القرآن ، والسنة ، والقياس ، والإجماع وغيرها .

موضوع علم أصول الفقه :

النظر في الدليل الشرعي الكلي من حيث ما يثبت به من الأحكام الكلية ، فالأصولي يبحث في القياس وحجيته ، والعام وما يقيده ، والأمر وما يدل عليه وهكذا . و لإيضاح ما سبق نستعرض المثال التالي : القرآن هو الدليل الشرعي الأول على الأحكام ، ونصوصه التشريعية لم ترد على صيغة واحدة ، بل منها ما ورد بصيغة الأمر ، ومنها ما ورد بصيغة النهي ، ومنها ما ورد بصيغة العموم أو بصفة الإطلاق . فصيغة الأمر ، وصيغة النهي ، وصيغة العموم ، وصيغة الإطلاق ، أنواع كلية من أنواع الدليل الشرعي العام وهو القرآن .

فالأصولي يبحث في كل نوع من هذه الأنواع ليتوصل إلى نوع الحكم الكلي الذي يدل عليه ، مستعيناً في بحثه باستقراء الأساليب العربية والاستعمالات الشرعية . فإذا وصل ببحثه إلى أن صيغة الأمر تدل على الإيجاب ، وصيغة النهي تدل على التحريم ، وضع القواعد التالية : الأمر

[1] ـ الواضح في أصول الفقه ، محمد سليمان الأشقر ، ص ٧ .

للإيجاب ، والنهي للتحريم . وهذه الأحكام الكلية وغيرها مما يتوصل الأصولي ببحثه إلى وضعها، يأخذها الفقيه قواعد مسلمة ، ويطبقها على جزيئات الدليل الكلي ليتوصل بها إلى الحكم الشرعي العملي التفصيلي ، فيطبق قاعدة : الأمر للإيجاب على قوله تعالى (يا أيها الذين أمنوا أوفوا بالعقود ...) المائدة : ١ . ويحكم على الإيفاء بالعقود بأنه واجب . ويطبق قاعدة : النهي للتحريم على قوله تعالى (... لا يسخر قوم من قوم ..) الحجرات : ١١ ويحكم بأن سخرية قوم من قوم محرمة . ٢

الفرق بين علم أصول الفقه وعلم الفقه

يمكن تلخيص موضوع علم أصول الفقه ، والفرق بينه وبين علم الفقه على النحو التالي :

الأدلة **التفصيلية :**
(الكتاب والسنة والإجماع والقياس وغيرها) .
مثال(١) : قوله تعالى (وأقيموا الصلاة وآتوا الزكاة ..) سورة البقرة /٤٣ .
مثال (٢) وقوله تعالى : (ولا تقربوا الزنا ..) سورة الإسراء /٣٢ .

↓ **يستقرئ الأصولي منها**

الأحكام العامة أو القواعد الأصولية
مثال ١ : الأمر المطلق للوجوب .
مثال ٢ : التحريم المطلق للنهي .

↓ **يستخدمها الفقيه**

الحكم على أفعال العباد

[2] علم أصول الفقه ، عبد الوهاب خلاف ، ص ١٣ .

مثال تطبيقي لعمل الفقيه :

نوعه

- ما حكم أكل مال اليتيم ؟ ⟸ فعل مكلف .

- (واتوا اليتامى أموالهم ولا تتبدلوا الخبيث بالطيب ولا تأكلوا أموالهم إلى أموالكم...) نوعه ⟸ **دليل تفصيلي**

- النهي للتحريم نوعه ⟸ **قاعدة أصولية (أحكام عامة) .**

- إذن أكل مال اليتيم محرم . نوعه ⟸ **فقهي شرعي .**

التفكير الناقد :

مفهومه : هو حل المشكلات أو التحقق من الشيء ، وتقييمه بالاستناد إلى معايير متفق عليها مسبقاً.

3 Udall and Daniels

ويعرّفه كذلك (ديوي) :" التمهل في إعطاء الأحكام ، وتعليقها لحين التحقق من الأمر " ٤

ويعرفه " بول – ليندا Richard Paul – Linda Elder التفكير الناقد : بأنه نمط من التفكير يجعل المفكر يحسن من نوعية تفكيره من خلال إتقان التحليل والتقويم . ٥

لذا يتضمن موضوع التفكير الناقد الأمور التالية :

- الحاجة إلى الأدلة والشواهد التي تدعم الفكرة قبل الحكم على صدقها.
- تحديد الأساليب المنطقية التي تساعد في تحديد موثوقية الأدلة والشواهد .
- مهارة توظيف الأساليب والأدلة والشواهد السابقة واستخدامها في تقويم الفكرة استخداما منطقيا.

---

[3] تعليم التفكير – تطبيقات عملية ، فتحي جروان ، ص ٦١ .
[4] تعليم التفكير الابتكاري والناقد – دراسة تجريبية ، فادية الخضراء ، ص ١١٣ .
[5] Critical thinking , **Richard Paul – Linda Elder , p xxiii**

مهارات التفكير الناقد :

في الإطار النظري السابق قنن كثير من علماء التفكير طرقاً ومهارات لتوجيه التحليل و النقد والحكم على الأشياء ، و تهدف هذه المهارات إلى تنظيم هذا النشاط العقلي الذي يمارسه الإنسان بشكل دائم، وصولاً لاتخاذ القرار السليم في تقويم ونقد الأشياء .

أنواع مهارات التفكير الناقد :

ذكر " جروان قائمة من المهارات تضم معظم مهارات التفكير الناقد ، منها :

١- التمييز بين الحقائق والمزاعم .

٢- تحديد مصداقية المعلومات .

٣- تحري التحيز من عدمه .

٤- التعرف على المغالطات المنطقية .

٥- التعرف على أوجه التناقض . تحديد قوة البرهان أو الادعاء . [٦]

أما " نيدلر " (kneedler) فقد استعرض ١٢ مهارة من مهارات التفكير الناقد ومنها :

١- القدرة على تحديد المشكلات والمسائل المركزية .

٢- تمييز أوجه الشبه والاختلاف .

٣- تحديد المعلومات المتعلقة بالموضوع .

٤- صياغة الأسئلة التي تسهم في فهم أعمق للمشكلة .

٥- القدرة على معرفة معايير الحكم على الأشياء . [7]

ويصنف الباحثان " أودل ودانيالز " (Udall and Daniels) مهارات التفكير الناقد إلى ثلاث فئات على النحو التالي :

١- مهارات التفكير الاستقرائي .

٢- مهارات التفكير الاستنتاجي .

٣- مهارات التفكير التقويمي . [8]

---

[6] تعليم التفكير ، فتحي جرون ، ص ٦٦ .

[7] نقلا عن نايفة قطامي ، تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ، ص ١٢٨

واستعرضت " ناديا سرور " في ترجمتها وتقنينها لبرنامج " RISK "[٩] ، وتجريبها له على البيئة التعليمية العربية ، ٥١ مهارة من مهارات التفكير الناقد ، موزعة على ١٠ أبواب منها :

١- الباب الأول : حل المشكلات اليومية ، ويتضمن مهارتي ؛ الحفز الذهني ، والمشكلات اليومية المتعددة الجوانب.

٢- الباب الثاني : مناقشات في شؤون يومية ، ويتضمن ثلاث مهارات ؛ تمييز المناقشات المؤيدة ، وأسئلة المناقشات ، و تفنيد المناقشات والمجادلات .[١٠]

المحور الثاني : القاسم العقلي التفكيري المشترك بين علم أصول الفقه و التفكير الناقد .

إن المتتبع لنقاش العلماء في مجال أصول الفقه و التفكير الناقد ليدرك تماماً العلاقة الموضوعية بينهما ، وهي علاقة عموم وخصوص من وجه واحد ، فعلم أصول الفقه يعتمد في تقعيده للأصول على دلالات الشرع واللغة والتفكير المنطقي السليم ، بينما يعتمد علم التفكير الناقد على التفكير المنطقي فقط ، فعلم الأصول أشمل من حيث العموم والخصوص . ولكن تبقى العلاقة العقلية المنطقية هي القاسم المشترك بين المجالين . وسوف استعرض الجوانب العقلية المنطقية بين العلمين باختصار .

المنطقية في علم الأصول :

تحدث العلماء الأصوليون كثيرا عن مصادر علم أصول الفقه ، والمواطن التي يستمد منها ؛ كالدليل الشرعي (مثل الكتاب والسنة) ، والدليل العقلي الصحيح المبني على قواعد منطقية يشترك في قبولها جميع العقول السليمة . وفي ذلك يقول الآمدي :

" اعلم أن أصول الفقه هي : أدلة الفقه ... وحد الدليل أنه يتوصل بالنظر الصحيح فيه إلى مطلوب خبري .... وأما حده على العرف الأصولي : فهو ما يمكن التوصل به إلى العلم بمطلوب خبري ، وهو منقسم إلى عقلي محض ، وسمعي محض ، ومركب من الأمرين . فالأول (أي العقلي

---

[8] نقلا عن تعليم التفكير الابتكاري والناقد – دراسة تجريبية ، فادية الخضراء ، ص ١١٨ .

[9] برنامج " RISK " من تأليف " هارنادك " ويهتم البرنامج بتعليم التفكير الناقد .

[10] برنامج " RISK " لتعليم التفكير الناقد ، دليل المعلم ، ناديا سرور ١٥/١ .

المحض) كقولنا في الدلالة على حدوث العالم : العالم مؤلف ، وكل مؤلف حادث ، فيلزم عنه العالم حادث ."[11]

لذا فعلم أصول الفقه يرتكز على ثلاث ركائز أساسية : علم المنطق ، وعلم اللغة العربية ، ومباحث الأحكام الشرعية . واستفاد علم الأصول من علم المنطق المقاييس والتعريفات والبيانات المنطقية ، والتطبيقات القياسية والاستقرائية ، وإجراء المقارنات والموازنات ، والتنسيق بين الأدلة والمتعارضات والمتشابهات .[12] وعلى ذلك أمثلة كثيرة منها :

مثال (١) : القاعدة الأصولية " الحرام لا يكون حلالا لشخص واحد في آن واحد " والقاعدة الأصولية " إذا اختلف مجتهدان في حكم فأحدهما مخطئ" وغيرهما من القواعد الأخرى . وتم استنباط القاعدتين السابقتين من القاعدة المنطقية " اجتماع النقيضين مستحيل " .

ومثال(٢) : أفاد الأصوليون من القاعدة المنطقية " مقدمتان تنتج نتيجة " في توظيفها في الأحكام التالية :

مثال	الموضوع	المقدمة الأولى	المقدمة الثانية	النتيجة
١	**الزكاة**	**كل حكم فيه مصلحة .**	**وجوب الزكاة حكم .**	**وجوب الزكاة فيه مصلحة .**
٢	**بيع المجهول**	**كل غرر حرام**	**بيع المجهول غرر**	**بيع المجهول حرام**

والأمثلة على ذلك أكثر من أن تحصى لأنها داخلة في كل مبحث من مباحث علم الأصول ، بداية من الأحكام التشريعية وأدلتها وقواعد الاستنباط والترجيح . كما أنه سوف يتضمن هذا البحث الكثير من الأمثلة عند مناقشة المحاور الأخرى .

[11] الإحكام في أصول الأحكام ، ١١/١ بتصرف يسير .
[12] انظر تعليم علم الأصول ، نور الدين الخادمي ، ٤٠ .

لا تحتاج العبارة السابقة لمزيد بحث أو محاولة إثبات ؛ لأن مضمون وموضوع التفكير الناقد هو تنظيم النشاط المنطقي النقدي عند الإنسان ، وتقنين مبادئ وطرق ومهارات عقلية بحتة ، لتسهيل الوصول إلى القرار السليم ، وحل المشكلات بأقل وقت ، وأدنى جهد ، وأيسر كلفة .

المحور الثالث : المهارات المشتركة بين علم أصول الفقه وعلم التفكير الناقد .

تتسع الدائرة المشتركة المشتملة على المهارات النقدية بين علمي أصول الفقه والتفكير الناقد كلما تعمقنا في مضامين القواعد والمبادئ والطرق في العلمين ، دون الحاجة للوقوف على الأسماء ، فالعبرة بالمسمى وليس بالأسماء .

ويعرض جدول المقابلة التالي بعضاً من المهارات المشتركة في المضمون بين علمي أصول الفقه والتفكير الناقد . مع الإشارة إلى أن الجدول يتضمن أمثلة على سبيل المثال لا الحصر .

علم أصول الفقه	مهارات التفكير الناقد
الاستقراء - ويقصد به عند الأصوليين : إثبات الحكم في أمر كلي لثبوته في جميع جزئياته أو أغلبها . [١٣]	**الاستقراء - ويعرفه علماء التفكير الناقد: التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات ، تتجاوز حدود الأدلة المتوفرة أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات .** [١٤]
الاستنباط : ويطلق عند الأصوليين على الاستدلال ، ويقصدون به معرفة الحكم الفقهي بناء على القواعد والأحكام الشرعية .	**الاستنباط – عملية استدلال منطقي ، تستهدف التوصل لاستنتاج ما ، أو معرفة جديدة ، بالاعتماد على فروض ، أو مقدمات موضوعة .**[١٥]
التناقض – وتعبر عنه القاعدتان الأصوليتان : " الحرام لا يكون حلالا لشخص واحد في آن واحد " و " إذا اختلف مجتهدان في حكم فأحدهما مخطئ "	**التناقض – اعتبر علماء التفكير أن تحري التناقض في العبارة وكشفها يعد مهارة نقدية .** [١٦]
السبر والتقسيم – وهو أحد مسالك العلة[17] **، ويقصد بالسبر والتقسيم : هو توليد علل افتراضية لحكم ما ، ثم**	**إدراك الافتراضات – وهي مهارة تعني بفرض الفروض،وفهم الأقوال والادعاءات، ثم تقيمها للوصول**

---

[13] انظر المرجع السابق ، ٣٢٣ .

[14] التفكير النقدي ، ستانلي ونك وآخرون ، ترجمة سناء العاني ، ١٩ .

[15] المرجع السابق ، ٢٤ .

[16] انظر تعليم التفكير ، جروان ، ٦٢ .

[17] العلة : الطرق التي يتوصل بها إلى معرفة علل الأحكام في الأدلة (وتعرّف العلة بأنها مناط الحكم ، وسببه ،و أمارته . ومثال ذلك : علة تحريم الخمر الإسكار) .

تقيم كل علة لاختبار مدى صلاحيتها أن تكون هي علة الحكم التي أرادها المشرع .[18]	**إلى الحكم عليها .**[19]
المقدمات والنتائج .	**التسلسل المنطقي .**[20]
صحة الرواية – تبنى القواعد الفقهية – كما أسلفت- على الكتاب والسنة ، والدلالات اللغوية ، والأساليب المنطقية . لذا يسعى الأصولي إلى استخدام منهج المحدثين للتأكد من صحة الرواية التي يبني عليها القواعد الأصولية . وأدرج بعض علماء الأصول (الآمدي وغيره) في كتبهم مباحث في صحة الرواية[21]	**تحديد موثوقية المصادر**[22]

المحور الرابع - تفرد علم أصول الفقه بالحديث عن قواعد عقلية ومنطقية لا توجد في علم التفكير الناقد .

تميز علم الأصول وعبر تاريخه الطويل بتقنين قواعد منطقية نقدية ، تمثل خلاصة النقاش العقلي الذي دار بين الفقهاء عبر عصور النهضة الإسلامية ، وتعكس وجود عناصر بيئية وتشريعية محفزة للاجتهاد العقلي . واتسمت تلك القواعد بأنها تمثل استقراءً رائعاً ومتكاملا بين التشريع والعقل ، لتثبت أن للإسلام رعاية خاصة للعقل والتفكير . ويمكن الاستفادة منها ، وتوظيفها في مهارات التفكير الناقد في المجال التربوي والتعليمي وغيرهما . ومن هذه القواعد الأصولية العقلية :

المطلق والمقيد

العام والخاص .

المفهوم والمنطوق .

- المثبت أولى من النافي
- الدليل إذا دخله الاحتمال سقط به الاستدلال .

---

18 انظر علم أصول الفقه ، عبد الوهاب خلاف ، ٧٧ .

19 انظر برنامج " RISK " لتعليم التفكير الناقد ، ناديا سرور ، ١٨٩/١ .

20 المرجع السابق ، ٤٧ .

21 الإحكام في أصول الأحكام ، ٢/٢ وما بعدها .

22 Infusing The Teaching Of Critical And Creative Thinking into Secondary Science ,Robert Swartz and others, p85

- الجمع بين الأدلة أولى من العمل بأحدهما .
وسوف أتطرق إلى شرح بعض من تلك القواعد الفقهية ، تمهيدا لتوظيفها في التفكير الناقد كما سيأتي في المحور الخامس .

القاعدة الأولى : الدليل إذا دخله الاحتمال سقط به الاستدلال

قعّد علماء الأصول القاعدة التالية " الدليل إذا دخله الاحتمال سقط به الاستدلال " للترجيح بين الأدلة في حالة التعارض ، وهي قاعدة عقلية محضة ، يمكن استخدامها في مجالات كثيرة غير أصول الفقه .
وتعني القاعدة ؛ بأن دليل المخالف إذا كان يحتمل وجهة نظر قائله ووجهة نظر مخالفه يسقط الاستدلال به ؛ لاحتماله أكثر من وجه.
مثالها في الفقه الإسلامي :
نقاش العلماء حول جواز إفطار الصائم صيام التطوع ، وهل يجوز له أن يفطر أم الواجب عليه أن يكمل ، وإذا أفطر هل يجب عليه قضاء يوم مكانهً.
أدلة المجيزين للفطر : أمر النبي عليه الصلاة والسلام لجويرية بنت الحارث رضي الله عنها أن تفطر يوم الجمعة ، وقد كانت صائمة صيام تطوع ، ولم يأمرها أن تقضي مكانه يوماً أخر .

أدلة المانعين من الإفطار :استدلوا على المنع بأمر النبي صلى الله عليه وسلم لعائشة وحفصة رضي الله عنهما أن يقضيا يوماً مكان اليوم الذي أفطراه ، وقد كانتا صائمتين صيام تطوع ، وقد أهديت إليهما شاة فأكلا منها .

الترجيح باستخدام القاعدة السابقة :
يقول " الزرقاني " : (فيه نظر فأما أمره لجويرية فيحتمل أنها صامت بغير إذنه واحتاج لها ، وأما فعله فلعله لعذر . وإذا احتمل ذلك سقط به الاستدلال ...) .٢٣

[23] انظر شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك ،الزرقاني ، ٥٠٦/١ .

ومعنى الاستدلال السابق أن دليل المجيزين للفطر يحتمل أكثر من وجه ، كأن يكون النبي صلى الله عليه وسلم قد احتاج لها وهي قد صامت بغير إذنه . لذا فالاستدلال له أكثر من وجه وليس وجهاً واحداً . وبهذا يسقط الاستدلال به .

القاعدة الثانية : المثبت أولى من النافي

استخدم الأصوليون هذه القاعدة العقلية كثيرا عند الترجيح بين الأدلة الشرعية[24] ، وتعني هذه القاعدة : أنه في حالة التعارض بين الأدلة التي تتضمن مشاهدتين متناقضتين لقضية واحدة : كأن يرى زيد وعمرو حادثة واحدة ، ولكن لدى زيد مزيدا من التفصيل لم يذكره عمرو أو نفاه ، فتقبل زيادات زيد ، ويقدم دليله على دليل عمرو ؛لأن لديه زيادة علم ومشاهدة لم يراها عمرو . فيعبرون بقولهم المثبت (زيد) أولى من النافي (عمرو) .
ومن أمثلة استخدام العلماء لهذه القاعدة :

١- في الترجيح بين الروايات الخاصة بصلاة النبي صلى الله عليه وسلم داخل الكعبة . [٢٥]
٢- في باب الطهارة من نجاسة الكلب إذا ولغ في الإناء . [٢٦]
٣- في طواف النبي صلى الله عليه وسلم على الدابة . [٢٧]
٤- في صلاة النبي صلى الله عليه وسلم للركعتين قبل المغرب . [٢٨]

القاعدة الثالثة : الجمع بين الأدلة أولى من العمل بأحدها

قد تتعارض الأدلة والشواهد في وصف حادثة معينة ، أو تفسير ظاهرة كونية غريبة ، أو توضيح أسباب مرض معين . ويلجأ كثير من أهل الاختصاص عند وجود وفرة من التفسيرات والتوضيحات التي يبدو في ظاهرها التعارض إلى إعمال العقل في اختيار سبب واحد وإلغاء ما سواه ، دون ترتيب للأولويات المنطقية في التعارض ، لذا رتب الأصوليون مراتب

---

[24] انظر المغني ، ابن قدامة ، ٢٥٨/١٠ . و شرح العمدة ،ابن تيمية ، ٤٨٨/٤ . و حاشية البجيرمي ، سليمان البجيرمي ، ١٥٥/٢ .
[25] شرح العمدة ، ابن تيمية ، ٤٨٨/٤ .
[26] المغني ، ابن قدامة ، ٥٢/١ .
[27] مغني المحتاج ، الشربيني ، ٤٨٧/١ .
[28] شرح فتح القدير ، السيواسي ،٤٤٦/١ .

الترجيح المنطقية بين الأدلة ، وأول مرتبة هي ما نصوا عليه بقولهم : " الجمع بين الأدلة أولى من العمل بأحدها" . وهذا ما يؤيده المنطق السليم الذي يقبل كل تفسير صحيح لحادثة معينة ، ويؤجل عملية الإلغاء إلى مرحلة تعذر الجمع بين الأدلة . وهذه القاعدة العقلية من شأنها أن تربي الجيل على الشمولية في التفكير ، وقبول الأخر المخالف ، والمرونة العقلية ، وتنظيم الأولويات التفكيرية ، وهذا ما يحتاجه المفكر الناقد لبناء عقلية منفتحة أو ما يسمى عند علماء التفكير الناقد Fair-minded thinker [29] .

ومن أمثلة استخدام العلماء لهذه القاعدة

١- في الترجيح بين روايات الاستنثار في الوضوء ، حول وجوبه من عدمه . [30]

٢- في طريقة حمل جنازة الميت ، وأي الطرق أقرب إلى السنة .[31]

٣- الخلاف في الصدقات المحرمة. [32]

القاعدة الرابعة : المنطوق والمفهوم

تتضمن جميع العبارات الكلامية مضموناً منطوقاً به في الكلام ، ومضموناً مسكوتاً عنه يفهم من سياق الخطاب . وهذا ما يعرف في مباحث علم الأصول " بالمنطوق والمفهوم " .

وفائدة تحليل مضمون العبارات إلى منطوق ومفهوم هو تعزيز فهم النص بطريقة تتجاوز حدود المباني إلى معرفة المعاني والمضامين التي تؤثر في عملية اتخاذ القرارات العملية المبنية على فهم النص . وتؤثر إيجاباً أيضا في نقد تلك العبارات والحكم عليها وهذا هو صلب معنى التفكير الناقد .

المنطوق : هو معنى مذكور في الكلام نفسه .

المفهوم : هو دلالة اللفظ على حكم شيء لم يذكر في الكلام ولم ينطق به .

مثال تطبيقي :

من يحصل على ستين درجة في الاختبار ينجح .

---

[29] Critical thinking , **Richard Paul – Linda Elder , p 1**

[30] انظر شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك ،الزرقاني ، ٥٠٦/١ .

[31] الإنصاف ، المرداوي ، ٥٤٠/٢ .

[32] الأم ، الشافعي ، ٥٤/٤ .

منطوق العبارة : الحاصل على ستين درجة يعتبر ناجحاً .

مفهوم العبارة : الحاصل على سبعين درجة يعد ناجحاً أيضاً .

واستخدم الأصوليون تلك القاعدة العقلية لفهم دلالات الألفاظ ومعانيها ، ووظّفوها في الترجيح بين الأقوال والروايات . وفرعّوا على تلك القاعدة تفاصيل منطقية كثيرة ومنها :

أقسام المفهوم

١- المفهوم الأولي : وهو ما كان المسكوت عنه أولى بالحكم من المنطوق به ، مثاله قوله تعالى (فلا تقل لهما أف ...) الإسراء :٢٣ . فقد دل المنطوق على تحريم التأفيف ، ودل المفهوم على تحريم الضرب ، فكان المسكوت عنه (وهو الضرب) أولى بالتحريم والمنع من المنطوق به (وهو التأفيف) .

٢- المفهوم المساوي في الحكم للمنطوق : ومثاله قوله تعالى (إن الذين يأكلون أموال اليتامى ظلماً إنما يأكلون في بطونهم ناراً وسيصلون سعيرا) النساء : ١٠ . فقد دل منطوق الآية على تحريم أكل مال اليتيم ، ودل مفهومها على تحريم إتلاف مال اليتيم ، وكلا المعنيين (المنطوق والمفهوم) متساويان ، ولذلك سمي هذا المفهوم بالمفهوم المساوي .

٣-مفهوم المخالفة : وهو دلالة اللفظ على ثبوت نقيض حكم المنطوق به للمسكوت عنه . مثالها في قول النبي صلى الله عليه وسلم " وفي صدقة الغنم في سائمتها " ٣٣. فإن منطوق الحديث أوجب الزكاة في الغنم السائبة (وهي الغنم التي ترعى من الأرض ، وعكسها المعلوفة) ، وأما مفهومه فقد رفع وجوب الزكاة عن الغنم المعلوفة . وهذا المعنى الذي فهم من الحديث مخالف للمعنى الذي صرح أو نطق به . ٣٤

المحور الخامس - توظيف القواعد الأصولية في أطر التفكير الناقد العملية

تعد قواعد علم أصول الفقه مصدراً غنياً لإثراء الجوانب المهارية العملية لعلم التفكير الناقد ، وهذا لا يعني استبعاد الأطر النظرية لعلم الأصول وفائدتها للتفكير الناقد ،ولكن ظروف

[33] أخرجه البخاري ، كتاب الزكاة ، باب زكاة الغنم ،

[34] انظر تعليم علم الأصول ، نور الدين الخادمي ، ٣٧٩ وما بعدها .

الإيجاز، ومحدودية البحث ، تستلزم إفرادها بمبحث مستقل ٣٥ . وسوف يتركز الحديث في هذا المبحث على آلية توظيف قواعد علم الأصول في مهارات التفكير الناقد ، مع ذكر بعض الأمثلة التطبيقية .

آلية توظيف القواعد الأصولية في مهارات التفكير الناقد في المجال التعليمي . ٣٦

١- تحديد المضمون أو المحتوى التعليمي المناسب لتطبيق القواعد الأصولية الناقدة .

٢- صياغة الأسئلة الموجهة والمنظمة للتفكير (خريطة التفكير) .

٣- تصميم المنظمات التفكيرية(Graphic maps) ٣٧ لتسهيل تطبيق المهارة في المحتوى .

مثال تطبيقي (١) : توظيف القاعدة الأصولية " الدليل إذا دخله الاحتمال سقط به الاستدلال "

١- **المحتوى التعليمي :** مقرر الجيولوجيا للصف الثاني ثانوي .

الهدف – إزالة التعارض الظاهري بين الآية الكريمة والنظرية العلمية .

- تضمن مقرر علم الأرض في المرحلة الثانوية نظريات ظهور الجبال ، وأن التفسير العلمي المعتمد لظهورها هو نتيجة حتمية لتصادم الصفائح الكونية ، أي أن الجبال نشأت من الأرض .

- ولكن القارئ لقوله تعالى { وألقى في الأرض رواسي أن تميد بكم .... } سورة النحل أية ١٥ ، يلحظ الوصف القرآني الذي يدل على أن الجبال ألقيت في الأرض ولم تنشأ منها كما تزعم النظريات العلمية . ٣٨

٢- الأسئلة الموجهة والمثيرة للتفكير الناقد .

- حدد الألفاظ التي تضمنت موطن الخلاف بين التفسير العلمي والوصف القرآني ؟
- هل ألفاظ الخلاف قطعية الدلالة لا يمكن أن تحتمل أكثر من وجه ، أم العكس ؟
- اسقط الاستدلال الذي يحمل دليله أكثر من وجه ؟

---

[35] وقد بدأ الباحث بتحديد الأطر النظرية لعلم أصول الفقه و مدى حاجة علم التفكير الناقد لها ، لاسيما وعلماء التفكير الناقد يؤكدون على ضرورة وجود اطر ثقافية واجتماعية ودينية يعمل التفكير الناقد من خلالها ومن أجل تعزيزها- أيضا - في نفوس الناشئة .

[36] قام الباحث كثيرا أثناء تقديمه للبرامج التدريبية في مجال التفكير بتطبيق القواعد الأصولية على المحتوى التعليمي كمهارة من مهارات التفكير الناقد ، ونتيجة لاستجابات المتدربين اتضح جليا سهولة التطبيق ، وضرورة الاهتمام بعلم أصول الفقه كمصدر من المصادر المعرفية للتفكير الناقد .

[37] المنظمات البيانية وسيلة مفيدة لتوضيح العلاقات المهمة في عمليات التفكير ، وتساعد الطالب وترشده أثناء عملية التفكير ، كما أنها تنظم المعلومات ، بدلا من الاحتفاظ بها في الذاكرة .

[38] هذا الاعتراض كان نتيجة نقاش حقيقي بين الباحث وأحد الآكاديمين .

٤- **المنظم البياني**

ألفاظ الخلاف	**الدلالات المحتملة**	**صحة الاستدلال**	**النتيجة**
قوله تعالى (وألقى...)	- **قد تعني الإلقاء من علو .** - **وقد تدل على معاني أخرى مثل : الاستحضار كما في قوله تعالى (ألقى السمع وهو شهيد) أي أحضر سمعه وقلبه شاهد لذلك غير غائب عنه .** [39] - **ومما يدل على أن الإلقاء لا يعني سقوط الجبال من علو ، وورود آيات أخرى تصف خلق الجبال بألفاظ أخرى ، مثل قوله تعالى (وجعل في الأرض رواسي أن تميد بكم ...) الأنبياء ٣١:**	**غير صحيح**	**اللفظ القرآني (ألقى) يحتمل أكثر من وجه ، فهو ظني الدلالة ، و لا يعارض النظرية العلمية في تكون الجبال .**

مثال تطبيقي (٢) : توظيف القاعدة الأصولية " الجمع بين الأدلة أولى من العمل بأحدها "

١- المحتوى التعليمي : مقرر العلوم للصف الثالث متوسط .

الهدف – درء التعارض الظاهري بين الآية الكريمة والنظرية العلمية .

يتضمن مقرر العلوم في المرحلة المتوسطة دورة الماء في الطبيعة : والتي تبدأ بتبخر الماء من المسطحات المائية في الأرض ، وبتصاعدها إلى السماء ،ثم تكثفها في طبقات الجو العليا ، وتساقطها على هيئة مطر .

ولكن القارئ لقوله تعالى { وأنزلنا من السماء ماء بقدر فأسكناه في الأرض .... } سورة المؤمنون : ١٨ ، يلحظ الوصف القرآني الذي يدل على أن المطر نزل من السماء ولم يتبخر من الأرض .

٢ - الأسئلة الموجهة والمثيرة للتفكير الناقد .

- هل تصورت جيدا الموضوعين ، وتعرفت على معنييهما ؟

- ما هي مواطن الخلاف بين الموضوعين ؟

---

[39] لسان العرب ، ابن منظور ، ٢٤٠/٣ .

- هل يمكن الجمع بين الموضوعين دون الإخلال بمضمونيهما ؟

٣- المنظم البياني

فكرة الموضوع الأول	فكرة الموضوع الثاني	مواطن الخلاف	إمكانية الجمع
أن للماء دورة في الطبيعة ، وعناصر هذه الدورة المسطحات المائية في الأرض – التبخر بفعل الحرارة – التكثف في طبقات الجو العليا – هطول المطر كنتيجة للتكثف .	**أن المطر نزل من السماء .**	**- اللفظ القرآني : (أنزل) - والتفسير العلمي : أن للماء دورة في الطبيعة .**	**لا يوجد تعارض بين الوصفين ،لأن الوصف القرآني بدأ من مرحلة الإنزال ، و التفسير العلمي بدأ من مرحلة تبخر المسطحات المائية . وبالتالي لا يعني نزول المطر من السماء أنه لم يتكون من عملية التبخر من الأرض .**

نتائج البحث

أولاً – صلاحية توظيف القواعد الأصولية الفقهية في الأطر العملية للتفكير الناقد ، بمعنى أن قواعد علم الأصول يمكن اعتبارها مهارات عقلية ناقدة تضاف إلى المهارات الناقدة الأخرى التي وضعها وصنّفها علماء التفكير ، وذلك ضمن آلية دمج معينة .

ثانياً – تشابه موضوع علم أصول الفقه بموضوع التفكير الناقد من الناحية المنطقية في الحكم والاستنتاج ، وهذا يثبت صلاحية علم أصول الفقه كمصدر من المصادر المعرفية للتفكير الناقد . ثالثاً – أصالة التفكير المنطقي في التشريع الإسلامي جعلت منه مصدراً من المصادر العقلية ، وهذه الأصالة لا يقلل منها استفادة علم أصول الفقه من التراث العقلي للأمم التي سبقت الإسلام تاريخياً ، لأن دور الفقهاء في الإسلام لم يقتصر على عملية التلقي وإنما تجاوزه إلى عملية نقد تراث الأمم السابقة ، وتطوير منهج إسلامي فريد لتقويم ذلك التراث الثقافي والعقلي والاجتماعي .

رابعاً - تفرد علم أصول الفقه بالحديث عن قواعد عقلية ومنطقية لا توجد في علم التفكير الناقد . مثل الحديث عن قواعد المفهوم والمنطوق ، وقواعد الترجيح " الجمع بين الأدلة أولى من العمل بأحدها " وغيرها .

خامساً – رعاية الإسلام للعقل وإنزاله منزلة مهمة في حياة المسلم الدينية ، وتتمثل هذه المنزلة في سلطة العقل التي منحه إياها الشارع في تحديد ما يسوغ شرعاً من العبادات وما يحرم منها (وفق الضوابط المتبعة) ، وما يترتب على المكلف من أحكام فقهية متعددة . وهذا من شأنه أن يعلي منزلة التفكير في عقل المسلم ووجدانه ، ويحفزه لاستخدام التفكير السليم في حياته كلها . سادساً – دراسة التفكير الناقد من خلال صور مختلفة من التراث الحضاري الفكري للأمم من شأنه أن يثري علم التفكير الناقد ، ويزيد من أساليبه المنطقية في التحليل والنقد ، ويقوّم بعض استراتيجياته العقلية . وهذا اتضح في ثنايا البحث عند دراسة التفكير الناقد من خلال علم أصول الفقه الإسلامي ، وكيف أن علم الأصول تفرد بذكر بعض المهارات الناقدة التي لا توجد عادة في مصادر التفكير الناقد . وهذا لا شك نتيجة حتمية للنظر إلى موضوع التفكير الناقد من زوايا حضارية مختلفة ، لأن دراسة الفكرة من أكثر من وجهة نظر يكسب الفكرة نفسها العمق والإثراء والتجدد .

التوصيات

أولاً – يرى الباحث أن دراسة مهارات التفكير عامة والناقد منها خاصة والبحث عن مضانها في العلوم الإسلامية المختلفة - كالفقه وأصوله ، والحديث ومنهجه ، والتفسير- يثري طرق التفكير واستراتيجياته العامة ، ويفتح أفاقاً عقلية تفكيرية متجددة . لذا أرى ضرورة اهتمام المتخصصين في مجال التفكير بدراسة الجوانب العقلية في العلوم الإسلامية ، وتوظيفها في تعليم التفكير .

ثانياً – تميز التشريع الإسلامي بحماية الجانب العقلي بأطر أخلاقية تقوم بتوجيه التفكير الوجهة السليمة ، وتحقق الاستخدام الأخلاقي الأمثل لأدواته في خدمة البشرية ، ودفع الضرر عنها . وهذا التوازن بين احترام التفكير من جهة ووضع محددات أخلاقية له من جهة أخرى من شأنه أن يضمن سلامة الممارسات العقلية للإنسان ، ويضع مسؤولية أخلاقية تجاه التفكير . لذا أوصي بدراسات أعمق لموضوع حماية الإسلام للجوانب العقلية وتوجيهها التوجيه السليم .

ثالثاً – عقد مؤتمر أو لقاء علمي حول " التفكير في الإسلام " يجتمع فيه علماء الشريعة بعلماء التفكير ، وتتخلله حلقات نقاش متخصصة بين الفريقين ، للخروج برؤية مشتركة حول نظرة

الإسلام الخاصة إلى التفكير ، ومدى الاستفادة من تلك النظرة في توجيه التفكير ، واستشراف أبعاد جديدة له . وعقد مثل هذه اللقاءات – في رأيي الخاص – ضرورة يحتمها واقع الانفتاح الحضاري ، و واجبنا الدعوي نحو تعريف الأخريين بنظرة الإسلام للتفكير ورعايته له .

فهرس المراجع

مراجع الفقه وأصوله

١- الإحكام في أصول الأحكام ، الآمدي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٤٠٠هـ

٢- الأم ،الإمام الشافعي ، دار المعرفة ، بيروت ،ط٢ ،١٣٩٣هـ .

٣- الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف على مذهب الإمام أحمد ، المرداوي ،دار الكتب العلمية ، بيروت .

٤- تعليم علم الأصول ، نور الدين الخادمي ،مكتبة العبيكان ، ط١ ، ١٤٢٣هـ

٥- حاشية البجيرمي ، سليمان البجيرمي ، المكتبة الإسلامية ، تركيا .

٦- شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك ،الزرقاني ، ٥٠٦/١ ، دار الكتب العلمية بيروت ، ط ١، ١٤١١ هـ

٧- شرح العمدة ،ابن تيمية ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، ط١ ، ١٤١٣هـ .

٨- شرح فتح القدير ، السيواسي ، دار الفكر ، بيروت ، ط٢ .

٩- علم أصول الفقه ، عبد الوهاب خلاف، دار القلم ، الكويت ، ط ٢٠ ، ١٤٠٦ هـ

١٠- اب المستصفى ، أبو حامد الغزالي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ،ط١ ، ١٤١٣هـ .

١١- المغني ، ابن قدامة ، دار الفكر ، بيروت ، ط١، ١٤٠٥هـ .

١٢- الواضح في أصول الفقه ، محمد سليمان الأشقر، الدار السلفية ، الكويت ، ط ٣ ، ١٤٠٧هـ

مراجع مهارات التفكير

أولا- المراجع العربية

١- برنامج " RISK " لتعليم التفكير الناقد ، ناديا سرور ، مركز ديبونو ، عمان ، ط١ ، ٢٠٠٥ م .

٢- تعليم التفكير – تطبيقات عملية ، فتحي جروان ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، ط١ ، ١٤٢٠هـ .

٣- تعليم التفكير الابتكاري والناقد – دراسة تجريبية ، فادية الخضراء ،مركز ديبونو لتعليم التفكير ، عمان ،ط١ ، ١٤٢٦هـ .

٤- تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ، نايفة قطامي ، دار الفكر ، عمان ، ط١ ، ١٤٢١هـ .

٥- التفكير النقدي ، ستانلي ونك وآخرون ، ترجمة سناء العاني ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، ط٢، ١٤٢٦ هـ .

ثانياً – المراجع الأجنبية

1-, PEARSON PRENTICE HALL , USA , S(ED.) , 2006 Critical thinking , Richard Paul – Linda Elder

2-Infusing The Teaching Of Critical And Creative Thinking into Secondary Science ,Robert Swartz and others , USA , 1998 .

ثالثاً- مراجع عامة

١- صحيح البخاري ، الإمام البخاري ، دار ابن كثير ، بيروت ، ط٣ ،١٤٠٧ هـ

٢- لسان العرب ، ابن منظور ، دار صادر ، بيروت ،ط١ ، ١٤١٠ هـ .

درجة ممارسة المعلمين للخصائص المحفزة للإبداع

(دراسة ميدانية بمدارس الرياض للبنين والبنات)

إعداد

عبدالله بن سليمان المهنا

مدارس الرياض للبنين والبنات

المقدمة

يعد التفكير الإبداعي أحد أبرز الأهداف التربوية التي تسعى النظم التربوية إلى تحقيقها لدى الناشئة، وتنبع أهمية هذا الهدف من أهمية الدور الذي يلعبه المبدعون في المجتمعات التي يعيشون فيها؛ فهم يلعبون دوراً مهماً في تنمية مجتمعاتهم، ينتجون المعارف الجديدة، ويطورون القائم منها، ويعملون على تحويلها من معرفة جامدة نظرية (Rigid Knowledge) إلى معرفة ديناميكية مرنة فاعلة (Working Knowledge). كما يشكل المبدعون أمل مجتمعاتهم في حل المشكلات القائمة، وإبداع سبل التقدم والتطور المستمرين. وباختصار، يشكل المبدعون القوة الدافعة نحو تقدم المجتمع ورفاهيته وإسعاده (منسي، ١٩٨٧).

وتقع مسؤولية تنمية التفكير الإبداعي على عاتق المدرسة بوصفها المؤسسة الاجتماعية التي تعمل بفاعلية على تربية الناشئة في ظل الظروف الاجتماعية التي تجعل من الأسرة مؤسسة غير قادرة على تلبية احتياجات الفرد التربوية بشكل كاف. ولكن المتتبع لنوعية البرامج التربوية التي تقدمها المدرسة يكتشف ارتباط المواد الدراسية بالعمل على تنمية المعارف الجامدة التي لا تسهم في تنمية الفرد في مجال التفكير الإبداعي؛ إذ ترتبط تلك المواد بمهارات التفكير البسيطة، وتعزز سلبية المتعلم، وقلما تتضمن نشاطات تعليمية بحثية من النوع الذي يعمل على ممارسة التفكير الإبداعي بمكوناته الفرعية. وتؤكد روشكا (١٩٩٤) هذا الاتجاه من استعراض الدراسات التي عملت على تحسين البيئة الدراسية وتوجيهها نحو تحفيز الإبداع من حيث أثرها الإيجابي على ظهور السمات الإبداعية لدى الطلبة الذين خضعوا للدراسة وفق تلك التوجهات.

وقد تنبه التربويون إلى أثر إعادة ترتيب البنية المعرفة العلمية للطالب على تنمية قدرته على التعامل مع مشكلة الانفجار المعرفي من خلال تقليل عدد التعميمات الرئيسة في العلم؛ إذ تتضمن كل من هذه التعميمات عدداً من المعلومات والمعارف الجزئية؛ وتحول هذه الطبيعة هدف التربية من التركيز على المبادئ والحقائق المنفردة إلى التركيز على تطوير فهم التعميمات الرئيسة في العلم. ويدعم فلاسفة العلم هذا الاتجاه، حيث يرى كون (Kuhn, 1970) أن المعرفة العلمية هي معانٍ وبنى ذهنية يضفيها العقل مباشرة على المعطيات الحسية، وأن العلم منظومة من الأطر المفاهيمية، حيث

يتقدم العلم بتعرض الأطر المفاهيمية لأزمات تجعلها موضع شك، الأمر الذي يدفع العلماء إلى العمل على استبدال الأطر المفاهيمية السابقة بأطر مفاهيمية جديدة لها القدرة على حل الأزمات التي أسهمت في تقويض أركان الأطر المفاهيمية السابقة. كما يرى أن الإطار المفاهيمي يعمل كموجه للملاحظات والأدوات البحثية التي يستخدمها العلماء، ويعطي الفرد نظرة جديدة للعالم تختلف عن نظرته السابقة التي حددها إطاره المفاهيمي السابق.

من هنا، فإن المفاهيم العلمية ضرورية جداً في العلوم؛ لأنها تعتبر نوعاً من البنى التي تلخص الصفات المشتركة بين العديد من الحقائق المنفردة، عدا أنها نقاط مبدئية لفهم المبادئ والقوانين والنظريات العلمية. والمفاهيم العلمية ليست تعريفات تحفظ، وإنما هي تكوينات واستدلالات عقلية يكونها الفرد المتعلم ذهنياً (زيتون، ١٩٩١). ولهذا، اعتبر تكوين وإنماء الفهم العلمي السليم أحد أهداف التربية العلمية، وأصبحت البنية المفاهيمية هي محور مناهج العلوم. وعليه، فإن على المدرسة دوراً كبيراً في التحول من طور المعرفة التلقينية إلى المعرفة البنائية التي تسهم في تنمية إبداع الفرد والعمل على إطلاق قدراته الذهنية والتفكيرية.

وانسجاماً مع اتجاه فلسفة العلم وتطورها، يمكن القول أن فكرة تعريض المتعلمين للأفكار العلمية المتنافسة قد اكتسبت أهميتها من تعلقها باستراتيجيات التغير المفاهيمي التي يقوّم خلالها الفرد الأفكار المتنافسة ليختار أكثرها صموداً وقدرة على تفسير الواقع المتعلق بموضوع الفكرة، كما تكتسب أهميتها من تماثلها مع آلية التقدم العلمي كما عبر عنها فيلسوف العلم بوبر (Popper, 1997)؛ حيث أشار إلى أن التقدم العلمي يحدث وفق آلية التنافس بين جملة نظريات أو فرضيات أو أفكار يسعى مقدموها إلى توظيفها في تفسير الواقع، ويختار المجتمع العلمي إحدى هذه الفرضيات بعد صمودها أمام الاختبارات وفق مبدأ البقاء للأصلح الذي استعاره من علوم الحياة. ويرى بوبر Popper أن هناك خطراً على التقدم العلمي يتمثل بسيادة نظرية واحدة في الموقف العلمي حيث لا توجد ثمة بدائل، وتصبح الأجواء مقصورة تماماً على النظرية السائدة، حيث يظهر الاحتكار وتنعدم المنافسة بين النظريات. كما يحذر من خطر آخر هو نمو العلم العادي المرتبط بالعلم الكبير Big Science، هو التضخم في الإنتاج ضمن نظرية واحدة؛ إذ يؤدي ذلك إلى إعاقة نمو المعرفة المتمثل

بنمو العلم العظيم Great Science، والذي يمثل العلم الثوري لدى كون Kuhn. وفي هذا السياق، يشير بوبر (Popper, 1997) إلى تصاعد تلقي طلبة الدراسات العليا للتدريب الفني الاختصاصي بدل السعي إلى الطريق النقدي لطرح الأسئلة المتصلة بقضايا عظمى، ويرى أن الخطوات التقدمية العظمى في العلم يقطعها أفراد يتميزون بمجال واسع من الاهتمامات.

ولا يقتصر التأثير في تعلم الفرد على المعرفة السابقة المتصلة بالأفكار والمعتقدات العلمية، بل يتعداه إلى تأثير الأفكار والمعتقدات الخاصة بالنظرة إلى التعلم والتعليم، ودور كل من المعلم والمتعلم، وطبيعة العلم ذاتها. ومن المؤكد – في هذا السياق – أن الطلبة يكتسبون أفكاراً ومعتقدات حول هذه الموضوعات غير المتصلة بموضوع التعلم مباشرة، وهم يتعلمون نتاجات تعلمية قد لا تكون مقصودة، أو قد لا يعيها المعلمون أحياناً. وبذا، فهي قد لا تخضع لعمليات التقويم الدراسي رغم أهميتها وتأثيرها في الخبرات التعلمية التي يعيشها المتعلم. ولعل أبرز أنواع هذه المعرفة هي طبيعة العلم والمعرفة العلمية التي تبين آليات الكشف العلمي التي يسلكها العلماء في إطار تقدم العلم كنشاط إنساني عام، فطبيعة العلم غير منفصلة عن العلم، وتشكل هدفاً من أهداف تدريس العلوم أكدت عليه المعايير الوطنية للتربية العلمية National Science Education Standards، ودعت إلى ضرورة تضمينها الصريح والضمني في محتوى مناهج العلوم ومحتوى البرامج الخاصة بتدريب معلمي العلوم (National Research Council, 1996).

وفيما يتصل بأهمية فهم طبيعة العلم، تؤكد هوغان (Hogan, 2000) على أهمية فهم الطلبة طبيعة العلم بوصفها محدداً من محددات تعلّم المفاهيم العلمية؛ إذ لا ترى فهم طبيعة العلم هدفاً للتربية العلمية فحسب، بل وسيطاً لتعلم العلوم الفعّال. وفي هذا الاتجاه ينتقد ستينر (Stinner, 2003) التقليد الشائع في تدريس العلوم فيما يتصل بما يسمّى الطريقة العلمية Scientific Method بوصفها الطريقة الوحيدة التي ينتج وفقها العلم ويتقدم، ويعزز الدور الذي يلعبه الخيال في انتاج النظريات والتفسيرات العلمية.

ورغم هذا التوكيد على الفهم العلمي السليم لطبيعة العلم إلا أن أدبيات الموضوع تشير إلى أن طبيعة العلم غير واضحة في أذهان العديد من معلمي العلوم (زيتون، ١٩٩٤)، كما أنها غير واضحة

كذلك في أذهان الطلبة والمعلمين (Abd-El-Khalick and Lederman, 2000). ويرى زيتون (١٩٩٤) أن العملية التعليمية – التعلمية لا تعكس طبيعة العلم في المواقف الصفية، الأمر الذي يدعو إلى التفكير في فعالية أساليب تدريس العلوم في إحداث الفهم العلمي السليم لكل من بنية العلم النوعية (مثل مفاهيمه ونظرياته) وطبيعة العلم التطورية والثورية.

ويدعم الجانبان الثقافي والاجتماعي لطبيعة العلم التوجهات الحديثة في طرائق التدريس؛ إذ يسهم الوعي بارتباط العلم بسياقه الثقافي والاجتماعي لدى العاملين في التربية العلمية في تطوير نماذج تدريس بنائية تعمل على دمج السياق الاجتماعي في مواقف التعلم، ولعل أنموذج "تعزيز مجتمع المتعلمين" Fostering a Community of Learners هو الأبرز في تطورات النماذج البنائية التي تأتي استجابة للوعي بالجوانب الثقافية والاجتماعية للعلم (Mintrop, 2004).

ويشير ترمبر (Trumper, 2001) إلى أن المقررات الدراسية التي تعكس منهاج العلوم تقدم المعرفة العلمية المتصلة بالمفاهيم الفلكية بطريقة لا تظهر التحدي المطلوب للمعرفة السابقة للمتعلم، أو لا تعمل على تعزيز هذه المعرفة. من هنا، تبرز الحاجة إلى استخدام أساليب تدريس ذات قدرة على توفير بدائل معرفية تتنافس لتفسير الموضوعات الخاصة بالمجموعة الشمسية والكون، وتعمل على التعامل مع البنية المعرفية للمتعلم لتحديها أو تعزيزها، مظهرة العلم كنتاج ديناميكي متطور بصورة تراكمية وثورية. ذلك أن العلاقة التفاعلية بين العلم وفلسفته وتاريخه يجب أن تنعكس في واقع تعليم العلم؛ إذ يجب أن تمثل أساليب تدريس العلوم تلك العلاقة التفاعلية، الأمر الذي قد يساعد على إظهار النتاجات العلمية في المواقف التعليمية – التعلمية وفي سياقيها الطبيعيين الفلسفي والتاريخي.

وبالرغم من التوكيد الذي يبديه البنائيون على أهمية المعرفة العلمية السابقة للمتعلم بوصفها محدداً من محددات تعلمه موضوعاتٍ جديدة، الا ان الاهتمام بالعمليات المعرفية النمائية لا زال يحتل مكاناً بين المهتمين بالتربية العلمية؛ إذ يرى مختصون في تدريس العلوم ان اكتساب المفاهيم العلمية الاكثر تعقيداً مرتبط ايضا بقدرة المتعلمين على التفكير المنطقي المجرّد، الذي يزود المتعلمين بمعرفةٍ إجرائية لازمة للتعامل مع معرفتهم السابقة والموضوعات العلمية المرغوب تعلمها (Lawson, 1982).

وتعتبر منظومة المعتقدات التي يحملها المعلمون بشكل عام الموجهات الرئيسة لأفعالهم وتصرفاتهم وسلوكاتهم وممارساتهم التدريسية؛ فهي تؤطر نظرتهم للمتعلمين، وطرائق تعلمهم، والمادة الدراسية التي يتعلمها المتعلمون، إضافة إلى طرائق التقويم التي يتم اتباعها لتقويم تعلمهم وتعديله. وباختصار، فإن جملة معتقدات المعلمين حول التدريس والتعلم تشكل أجندة أفعالهم التربوية في أركان عملهم كافة (Ajzen, 1985; Pajares, 1992).

وتتشكل هذه المعتقدات من جملة من الصور التي سبق أن تعلم وفقها المتعلمون، ويستحضرونها في مواقفهم التدريسية عندما يمارسون عملهم التعليمي. وبذا، فإن المعلمين معتمدون على ما هو ممكن في المواقف الصفية بشكل أكبر من كونهم معتمدين على النظريات المتصلة بالتدريس والتعلم (Windschitl, 1999). ويشير لورسباتش وتوبين (Lorsbach and Tobin, 1992) إلى أن البحث التربوي في هذا المضمار قد أظهر أن معتقدات المعلمين حول الطريقة التي يتعلم وفقها طلبتهم تساعدهم في تكوين معان حسية لممارساتهم من ناحية، وتعمل على توجيهها من الناحية الأخرى، الأمر الذي يجعل من معتقدات المعلمين حول أركان بيئة التعلم مدخلاً رئيساً من مدخلات الفعل التربوي في المواقف الصفية.

وتعد البيئة الصفية أحد أركان العملية التربوية ؛ إذ إن شكلها، وتفاعلات المتعلمين فيها، وما يسود فيها من طرائق تدريس وتقويم، وما يتخللها من افتراضات متصلة بالمتعلم والمعلم وموضوع التعلم تعتبر مدخلات تخضع لجملة المعتقدات التي يمتلكها المعلم، ويمكن أن تشير هذه المعتقدات إلى الفلسفة التي يتبناها المعلم، ومضامين تلك الفلسفة في تعلم العلوم وتعليمها.

من هنا، فقد تزايد اهتمام المختصين في التربية بتوضيح المفاهيم المتصلة ببيئة تعلم العلوم وتعليمها، وطرائق قياس السمات المتعلقة بها، ودراسة آثارها في تحصيل المتعلمين، وتقصي تصورات المعلمين والمتعلمين للخصائص النفسية المرتبطة ببيئات تعلم العلوم في المراحل الدراسية كافة (Taylor, Fraser and Fisher,1997).

وتنوعت سمات بيئات تعلم العلوم التي ظهرت في أدبيات التربية العلمية وفقاً للتنوع في اهتمامات الباحثين من ناحية، واختلاف المدارس الفكرية التي ينتمي إليها هؤلاء الباحثون من الناحية

الأخرى؛ فقد ساد في هذه السمات مفاهيم متعلقة بالتدريس التقليدي المعتمد على المعلم، أو الدور التقليدي لمختبر العلوم الذي اقتصر على التحقق من المعرفة العلمية بدلاً من اكتشافها. ومثل ذلك انعكاساً للفلسفة الوضعية التي عملت على توصيف تقدم المعرفة العلمية وتطورها، كما كان انعكاساً للنظرة السلوكية للتعلم والمتعلم. ومع بزوغ نجم الفلسفة البنائية (Constructivism) بوصفها النظرية التي توصف تطور المعرفة العلمية ونموها، عمد بعض الباحثين في التربية العلمية إلى تعميق المفاهيم المتصلة ببيئة التعلم البنائي (Constructivist Learning Environment) بوصفها البيئة الأكثر فاعلية في تعلم العلوم وتعليمها، والأكثر توافقاً مع الفهم الأدق لطبيعة المعرفة العلمية وآليات تطورها (Taylor and Fraser,1991).

وعلى الرغم من أن البنائية لا تمثل نظرية عن التدريس، إلا أنها نظرية عن المعرفة والتعلم؛ إذ تتعامل مع المعرفة العلمية بوصفها آنية، ومتطورة، ويتم تحصيلها من خلال عملية تفاوض اجتماعي في سياق ثقافي عام، والمعرفة – وفقاً للنظرة البنائية – شخصية ذاتية وليست موضوعية (Brooks and brooks, 1999)، كما تنظر إلى المتعلم بوصفه الفرد المسؤول عن تعلمه، يقوم ببناء معارفه الخاصة من خلال عملية تفاوضية مع الآخرين تنتهي ببنائه نسقاً من المعاني الشخصية (Hand, Treagust and Vance, 1997,)، كما تعتبر المتعلم شريكاً فاعلاً في الموقف الصفي وفي عملية التعلم برمتها.

وتنسجم النظرة البنائية للتعلم والتعليم مع نظرتها للمعرفة والمتعلم؛ إذ تعد التعلم العملية التي يتم من خلالها بناء المتعلم للمعاني الشخصية المرتبطة بموضوع التعلم من خلال التفاوض مع الأقران حول الخبرات الحسية التي يتعامل المتعلم معها، أو التفاوض مع مخزون المتعلم المعرفي المتمثل في معرفته السابقة بنوعيها: التقريري والإجرائي. أما فيما يتصل بالتعليم، فإن للمعلم البنائي دوراً جديداً يتعلق بتوفير البيئة والفرص التربوية التي تسهل على المتعلم بناء المعاني الشخصية للخبرات التربوية الفاعلة والمرتبطة بحياته من خلال سياق تفاعلي واقعي وحقيقي وذي معنى بالنسبة للمتعلم (Brooks and Brooks, 1999).

وتضمنت جهود تطوير التربية العلمية في دول عديدة دعوات صريحة لتبني الصفوف البنائية في تعلم العلوم وتعليمها؛ ومن هذه الجهود معايير التربية العلمية القومية في الولايات المتحدة الأمريكية (National Research Council [NRC], 1996)، ومشروع ٢٠٦١ في الولايات المتحدة الأمريكية (Rutherford and Ahlgren, 1990)، ومشروع تطوير التربية العلمية في الجمهورية الكورية (Han, 1995).

وجاءت هذه الجهود نتاجاً لوعي المعنيين بالتربية العلمية بالفرق بين الفلسفة الوضعية التي تمثل الموضوعية (Objectivism) في نظرتها للمعرفة العلمية وتعلمها والفلسفة البنائية كفلسفة بديلة توصف كلاً من المعرفة والتعلم؛ إذ أسهمت الفلسفة الوضعية في إرساء بيئة تقليدية لتعلم العلوم وتعليمها، تمثلت في التعبير عن المعرفة العلمية بوصفها منتجاً ثابتاً يحمل قدراً عالياً من الموثوقية، ومطلقاً غير قابل للتعديل، كما تعامل المنتمون إلى هذه الفلسفة مع المتعلم بوصفه مستقبلاً سلبياً للمعرفة، واختزلت دور المعلم إلى نقل المعرفة العلمية من الكتاب المقرر إلى ذهن الطالب. من هنا، كانت انعكاسات الفلسفة البنائية في التربية العلمية استجابة لرغبة في تطوير تدريس العلوم في سياق يعد أكثر تجانساً مع التوجهات الحديثة في كل من فلسفة العلم وعلم النفس المعرفي.

وتقصى البحث في التربية العلمية آثار انتقال المعلمين من المعتقدات المستندة إلى النظرة الموضوعية إلى تلك المستندة إلى النظرة البنائية على أنماط سلوكاتهم التدريسية؛ إذ أشارت بعض النتائج إلى أن معلمي العلوم يغيرون ممارساتهم الصفية بصورة جذرية وهم ينتقلون من الأفكار والسلوكات المعتمدة على النظرة الوضعية للعلوم وتعلمها وتعليمها إلى تلك المعتمدة على النظرة البنائية (Lorbach, Tobin, Briscoe and Lamaster, 2006; Tobin, 1990). وعليه، فقد نشط البحث في التربية العلمية لترجمة النظرة البنائية في تعلم العلوم وتعليمها إلى واقع تربوي ممارس يعبر عن بيئة تعلم بنائية متسقة ومتكاملة العناصر.

وتندر الدراسات التي تبحث في نوعية البيئة الصفية المحفزة للإبداع في السياق العربي. من هنا، تتصل مشكلة الدراسة الحالية بالحاجة إلى فهم تصورات المعلمين للبيئة الصفية المحفزة للإبداع، ودرجة تطبيقهم لمكونات تلك البيئة. كما لاحظ الباحث من خلال عمله في الإشراف على أندية العلوم

والإبداع في مدارس الرياض للبنين والبنات انفصالاً بين تعليم المواد الدراسية وتعلمها من ناحية، وتوفير البيئة المخفزة للإبداع من الناحية الأخرى. مما يوفر للمتعلمين فرصة الاطلاع على معارف نهاية التقدم المعرفي للمفاهيم والمنتجات الفكرية، وليس الاطلاع على السيرورة التطورية لتلك المفاهيم والمنتجات وبصورة توضح آليات الإبداع، وظروفه، وشروطه. هذا، بالإضافة إلى فصل التقدم العلمي للمفاهيم عن السياقات الحقيقية التي تحيط بها سواء كانت اجتماعية أو سياسية أو غيرها.

مشكلة الدراسة وأهدافها

لهذا، فإن توفير بيئة تعليمية تعلمية محفزة للإبداع من شأنه أن يعمل على توفير الشروط الأولية للإبداع المعرفي. وعليه، فقد هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة ممارسة المعلمين للخصائص المحفزة للإبداع، وتأثير تخصص المعلمين وخبراتهم في التدريس على تصوراتهم لدرجة ممارستهم لخصائص تلك البيئة. من هنا، فقد حددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما درجة ممارسة المعلمين للخصائص المحفزة للإبداع؟ وكيف يؤثر تباين تخصصاتهم في درجات ممارستهم لهذه الخصائص؟ وبشكل مفصل، هدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

الأول: ما درجة ممارسة المعلمين للخصائص المحفزة للإبداع؟

الثاني: هل تختلف درجة ممارسة المعلمين للخصائص المحفزة للإبداع باختلاف تخصصاتهم أو خبراتهم في التدريس؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من محاولتها الكشف عن درجة ممارسة المعلمين للخصائص المحفزة للإبداع. وبذا، فهي تسهم في التعرف على الواقع الذي يمارسه المعلمون من وجهة نظرهم باعتباره واقعاً مامولاً.

كما تأتي هذه الدراسة استجابة لدعوة المختصين في التربية إلى عدم الاكتفاء بالمحتوى Content في بناء مناهج العلوم ، بل توظيف العلاقة بين المحتوى والسياق Context الذي يتطور

فيه ذلك المحتوى (Stinner, 1995; McNay, 1993; Roth and Rotchoudhury, 1993; Shymansky and Kyle, 1992; Martin and Brouwer, 1991).

كما تكتسب الدراسة أهميتها من الموضوع العلمي الذي تناولته وهو موضوع الخصائص المحفزة للإبداع باعتبارها الشروط الأولية اللازمة لتنمية التفكير الإبداعي.

هذا، بالإضافة إلى أنه من المؤمل أن تمهد هذه الدراسة لبحوث أخرى، تتناول دراسة درجة ممارسة المعلمين لخصائص البيئة الصفية المحفزة للإبداع كما يمارسونها فعلاً، ومن خلال الملاحظات الصفية المباشرة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

البيئة الصفية المحفزة للإبداع

تعرف البيئة الصفية – عموماً – بأنها جملة العوامل المادية والنفسية والاجتماعية والثقافية، والتفاعلات بين أركان العملية التربوية، والافتراضات التي تسود في ثقافة العاملين في السياق التربوي (Fraser, 1994, 1998)، أما البيئة المحفزة للإبداع فتعرف في هذه الدراسة على أنها جملة العوامل المادية والنفسية والاجتماعية والثقافية، والتفاعلات بين أركان العملية التربوية، والافتراضات التي تسود في ثقافة العاملين في السياق التربوي والتي تسهم في تحقيق الشروط الأولية لاحترام المبدعين، والعمل على تنمية تفكيرهم الإبداعي.

وفي هذه الدراسة، قيست درجة ممارسة المعلمين للخصائص المحفزة للإبداع إجرائياً بأداء المعلمين على الاستبانة التي أعدها الباحث لهذه الغاية والموصوفة في بند الطريقة والإجراءات التي سترد لاحقاً.

افتراضات الدراسة

افترضت في هذه الدراسة مجموعة من الافتراضات التي تشكل سياقات وشروطاً تحكم أدلة الدراسة ونتائجها، وتتلخص هذه الافتراضات بما يأتي:

- وجود درجات متباينة من ممارسة الخصائص المحفزة للإبداع لدى أفراد عينة الدراسة.

- تماثل تخمين أفراد مجموعات الدراسة في الإجابات التي يقدمونها على الأداة التي جرى تطبيقها.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد الدراسة – جزئياً - بعدد من العوامل، من أهمها:

1. تقتصر هذه الدراسة على عينة مقصودة من معلمي ومعلمات مدارس الرياض للبنين والبنات. لذا، فإن نتائج هذه الدراسة تتحدد بمدى تمثيل العينة المختارة للمجتمع السعودي.
2. استخدمت في هذه الدراسة أداة طورت خصيصاً لغايات هذه الدراسة. لذا، تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى صدق أداة الدراسة وثباتها، ومدى تعاون أفراد العينة في الاستجابة لها.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٩٢) معلماً ومعلمة من الهيئة التدريسية المنخرطة في العمل في مدارس الرياض للنبين والبنات في العام الدراسي ١٤٠٦/ ١٤٠٧، وقد تم اختيار العينة المشاركة في الدراسة وفقاً لإجراءات اختيار العينة الطبقية العشوائية.

أداة الدراسة

استبانة البيئة الصفية المحفزة للإبداع

طور الباحث هذه الاستبانة للكشف عن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات للخصائص المحفزة للإبداع من خلال:

- مراجعة الأدبيات التربوية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- الإطلاع على عدد من المقاييس والطرائق التي استخدمت في الكشف عن خصائص البيئات الصفية.

- قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية بهدف بناء أداة الدراسة من خلال القيام بعدد من اللقاءات والحوارات الحرة الهادفة مع المهتمين والمعنيين بالإبداع.
- تم إعداد استبانة من ستة مجالات لقياس درجة ممارسة المعلمين والمعلمات للخصائص المحفزة للإبداع.
- بعد إعداد الصيغة الأولية للأداة، تم عرضها على لجنة من المحكمين من ذوي الاختصاص.

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق محتوى الأداة عن طريق عرضها على هيئة من المحكمين من حملة درجة الدكتوراه في التخصص؛ لإبداء الرأي في كل مجال من المجالات التي وضعت الأداة لقياسها، وإبداء الرأي كذلك في فقرات كل مجال وصياغة كل فقرة من حيث اللغة والمعنى ومدى تكامل واتساق الأداة، وصدق معلوماتها . وبعد دراسة آراء وملاحظات المحكمين تبين ما يلي:

١. الإجماع على صدق المجالات ومناسبتها لقياس ما تهدف لقياسه.
٢. إيراد بعض الملاحظات حول الفقرات من حيث الصياغة، والتقديم والتأخير، والحذف والإضافة.

وقد قام الباحث بإجراء التعديلات في ضوء اقتراحات لجنة المحكمين وملاحظاتهم حتى أصبح عدد فقرات الإستبانة في صورتها النهائية (٣٦) فقرة، كما هو مبين في الملحق رقم (١)، والجدول رقم (١) يوضح توزيع الفقرات على مجالاتها الرئيسية.

جدول رقم (١)

توزيع الفقرات على مجالات الاستبانة

الرقم	المجـــالات	عدد الفقرات
١	النظرة للمعرفة	٦
٢	الصوت الحر	٦
٣	تقبل الإبداع	٧
٤	طرائق التنظيم	٧
٥	طرائق التدريس	٥
٦	التقويم	٥
المجمـــــوع		٣٦

وقد ميز الباحث بين ثلاث تصنيفات في تفسير نتائجه الخاصة بالاستبانة في مجال المتوسطات الحسابية لتقديرات درجة ممارسة المعلمين والمعلمات للخصائص المحفزة للإبداع، وذلك على النحو التالي:

- من (١ ـ ٢,٣٣) : وتمثل درجـة ممارسة منخفضة.
- من (٢,٣٤ ـ٣,٦٧) : وتمثل درجـة ممارسة متوسطة.
- من (٣,٦٨ ـ ٥,٠٠) : وتمثل درجـة ممارسة عاليـة.

ثبـــات الأداة

بعد أن تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون على أداة الدراسة، قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة قوامها (٣٧) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات مدارس الرياض للبنين والبنات ومن خارج عينة الدراسة. وقد قام الباحث بحساب معامل الثبات للأداة وفقاً لمعادلة كرونباخ

الفاCronbach Alpha لحساب الثبات، وبلغ معامل الثبات للأداة بصورتها الكلية Alpha = (٠,٩١). والجدول رقم (٢) يبين معاملات ثبات الاختبار باستخدام كرونباخ ألفا للمجالات الفرعية في الأداة.

الجدول رقم (٢)

معاملات ثبات الاختبار باستخدام كرونباخ ألفا للمجالات الفرعية للأداة

المجـــالات	معامل الثبات
النظرة للمعرفة	٠,٨٨
الصوت الحر	٠,٨٥
تقبل الإبداع	٠,٨٣
طرائق التنظيم	٠,٨٣
طرائق التدريس	٠,٨٥
التقويم	٠,٨٣
معامل الثبات الكلي	٠,٩١

وقد اعتبرت معاملات الثبات كافية لأغراض الدراسة الحالية.

إجـراءات الدراســة

بعد اختيار عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس، بدأ الباحث بتوزيع أداة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦. على النحو التالي:

١. تم اختيار عينة الدراسة وفقاً لإجراءات العينة الطبقية.

٢. قام الباحث بتوزيع الإستبانات على أفراد العينة، وبلغ عدد الإستبانات القابلة للتحليل (٩٢) استبانة.

٣. تم تفريغ البيانات وإدخالها في الحاسوب لمعالجتها إحصائياً.

٤. تم إجراء المعالجة الإحصائية باستخدام الحاسوب على عينة الدراسة التي استوفت إجاباتها، حيث بلغ عدد أفراد العينة التي تم إجراء التحليل الإحصائي لها (٨٨) معلماً ومعلمة.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي باعتباره المنهج الملائم لغايات تحقيق أهداف الدراسة الحالية .

متغيرات الدراسة:

تتكون هذه الدراسة من المتغيرات التالية:

أ: المتغيرات المستقلة، وهي:

١. التخصص، وله مستويان: (إنساني، علمي).

٢. الخبرة، وله مستويان: (٥ سنوات فما دون، أكثر من ٥ سنوات).

ب: المتغيرات التابعة:

وتشمل المتغيرات التابعة درجة ممارسة المعلمين والمعلمات للخصائص المحفزة للإبداع بمجالاتها الستة.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية ذات الصلة بالتساؤلات الرئيسية للدراسة:للإجابة عن السؤال الأول استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لتحديد درجة ممارسة المعلمين والمعلمات للخصائص المحفزة للإبداع درجة ممارسة المعلمين والمعلمات للخصائص المحفزة للإبداع بمجالاتها الستة. وللإجابة عن السؤال الثاني استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)؛ لتحديد أثر كل من التخصص والخبرة والتفاعل بينهما في درجة ممارسة المعلمين والمعلمات للخصائص المحفزة للإبداع.

نتائج الدراسة ومناقشتها

اهتمت هذه الدراسة بتقصي درجة ممارسة المعلمين للخصائص المحفزة للإبداع. وفيما يلي، عرض لنتائج الدراسة وفقاً لترتيب أسئلتها.
الثاني:

١. ما درجة ممارسة المعلمين للخصائص المحفزة للإبداع؟
٢. هل تختلف درجة ممارسة المعلمين للخصائص المحفزة للإبداع باختلاف تخصصاتهم أو خبراتهم في التدريس؟

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة المعلمين للخصائص المحفزة للإبداع؟

للإجابة عن هذا السؤال، رصدت استجابات المعلمين والمعلمات على كل مجال من المجالات المعروضة في أداة الدراسة، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة الخاصة بكل مجال. ويبين الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، ورتبها، ودرجة ممارستها من وجهة نظر المعلمين.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة الخاصة بمجال النظرة للمعرفة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية،ورتبها،ودرجة ممارستها من وجهة نظر المعلمين

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٢	المعارف متغيّرة عبر الزمن.	4.11	0.79	عالية
٣	المعارف وتطبيقاتها تتأثر بقيم الأفراد وآرائهم.	3.90	0.71	عالية
٦	العلم متعلق بابتداع النظريات العلمية.	3.90	0.87	عالية
٤	الناس يستخدمون علوماً مختلفة في الثقافات المختلفة.	3.84	0.90	عالية
٥	العلم الحديث يختلف عن العلم القديم.	3.80	0.94	عالية
١	المعارف لا تقدم إجابات وافية للمشكلات المطروحة.	3.44	1.07	متوسطة

يوضح الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتب ودرجات ممارسة كل فقرة من فقرات الأداة كما عبر عنها المعلمون، ويتضح من الجدول (٣) أن متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة قد وقع ضمن درجة الممارسة العالية لجميع الفقرات عدا الفقرة الخاصة بتقديم المعارف لإجابات وافية فقد وقعت في فئة الممارسة المتوسطة. ويشير ذلك إلى تصور المعلمين بأنهم يقدمون معارف ذات طبيعة متغيرة وفقاً للبعد الزمني من ناحية، والأبعاد الثقافية والاجتماعية من الناحية الأخرى.

أما فيما يتصل بمجال الصوت الحر فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة الخاصة بهذا المجال. ويبين الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، ورتبها، ودرجة ممارستها من وجهة نظر المعلمين.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة الخاصة بمجال الصوت الحر مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية،ورتبها،ودرجة ممارستها من وجهة نظر المعلمين

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١٢	يتحدث عن حقوقه ويفصح عنها.	4.34	0.82	عالية
١١	يعبر عن آرائه.	4.31	0.86	عالية
٧	يسأل عن سبب تعلمه شيئاً ما.	4.18	0.94	عالية
١٠	يعبر عن تذمره من كل ما من شأنه إعاقة تعلمه.	4.10	0.92	عالية
٨	يتساءل عن الطريقة التي يتعلم وفقها.	3.85	0.89	عالية
٩	يعبر عن تذمره من النشاطات التي يظهر أنها متناقضة.	3.64	0.99	متوسطة

يوضح الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتب ودرجات ممارسة كل فقرة من فقرات الأداة كما عبر عنها المعلمون، ويتضح من الجدول (٤) أن متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة قد وقع ضمن درجة الممارسة العالية لجميع الفقرات عدا الفقرة الخاصة بتعبير الطالب عن تذمره بحرية إزاء النشاطات التي تبدو متناقضة فقد وقعت في فئة الممارسة المتوسطة. ويشير ذلك إلى تصور المعلمين بأنهم يوفرون جواً إيجابياً مشجعاً للطالب ليعبر بحرية عن رايه في مواقف ونشاطات التعلم، الأمر الذي يسهل على الطالب تقديم افكاره دون خوف من قمع أو استهزاء، مما يوفر إطاراً تنمو فيه قدرة الطالب على اقتراح الأفكار مهما كانت غريبة عن الموقف الصفي أو المألوف.

أما فيما يتصل بمجال تقبل الإبداع فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة الخاصة بهذا المجال. ويبين الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات

أداة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، ورتبها، ودرجة ممارستها من وجهة نظر المعلمين.

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة الخاصة بمجال تقبل الإبداع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية،ورتبها،ودرجة ممارستها من وجهة نظر المعلمين

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١٣	يتم الانتباه للحلول الفريدة (الجديدة)	4.45	0.72	عالية
١٤	يتمكن كل طالب من تقديم أفكاره مهما كانت غريبة	4.21	0.68	عالية
١٦	يسمح للطلبة بتقديم أكثر من بديل للموقف الواحد.	4.20	0.86	عالية
١٥	يتم تقبل إفصاح الطالب عن شكه بصحة ما يقوله المعلم.	4.17	0.84	عالية
١٧	يسهل على الطلبة تغيير وجهة النظر التي يكونونها عن موضوع معين.	3.75	0.92	عالية
١٩	تتحقق رغبة الطالب الجامحة في البحث بعمق في شيء محدد.	3.53	0.99	متوسطة
١٨	يمكن للطالب الانشغال بموضوع معين على حساب موضوعات أخرى.	2.80	1.19	متوسطة

يوضح الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتب ودرجات ممارسة كل فقرة من فقرات الأداة كما عبر عنها المعلمون، ويتضح من الجدول (٥) أن متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة قد وقع ضمن درجة الممارسة العالية لجميع الفقرات عدا الفقرة الخاصة بتحقيق رغبة الطالب الجامحة في البحث بعمق في شيء محدد أو إمكانية انشغاله بموضوع على حساب موضوعات أخرى فقد وقعتا في فئة الممارسة المتوسطة. ويبدو أن المعلمين والمعلمات لم يعوا بعد أهمية تحقيق الرغبة لدى الطلبة فيما يتصل بالموضوعات التي يحبونها؛ فهم قد يتصورون أن هذا

الانخراط قد يفسد تعلم الطالب في الموضوعات الأخرى. فعلى ما يبدو، قد يكون الاهتمام بتدريس المنهاج المقرر كاملاً لا

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة الخاصة بمجال تنظيم المقررات الدراسية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية،ورتبها،ودرجة ممارستها من وجهة نظر المعلمين

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٢١	تتيح النظر للموضوع المطروح من زوايا متعددة.	3.87	0.81	عالية
٢٣	تمكن من تقديم حلول عديدة للمشكلة الواحدة.	3.82	0.94	عالية
٢٢	ترتكز على الأداء الشخصي للمتعلم بدل نقل ما توصل إليه الآخرون.	3.80	0.97	عالية
٢٦	تظهر ارتباط أثر الجهد البشري في تطور المعارف وتقدمها وتنوعها.	3.74	0.94	عالية
٢٥	تعرض المعرفة بوصفها مرحلية باستخدام أسئلة مفتوحة قابلة للبحث.	3.65	0.97	متوسطة
٢٠	تقدم المشكلات التي تتحدى التفكير.	3.56	1.00	متوسطة
٢٤	تسمح بالتعرف على النزعة التطورية والثورية للمعارف.	3.47	0.91	متوسطة

يوضح الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتب ودرجات ممارسة كل فقرة من فقرات الأداة كما عبر عنها المعلمون، ويتضح من الجدول (٦) أن متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة قد وقع ضمن درجة الممارسة العالية لجميع الفقرات عدا تلك الخاصة بعرض المعارف بوصفها مرحلية عن طريق أسئلة مفتوحة قابلة للبحث، والفقرة الخاصة بتنظيم النشاطات التعليمية على شكل مشكلات تتحدى تفكير الطالب، أو تظهر النزعة التطورية والثورية في المعارف المقدمة

للطالب، فقد وقعت هذه الفقرات الثلاث في فئة الممارسة المتوسطة. ويمكن تعليل هذه النتائج بانخفاض وعي المعلمين بأهمية المشكلات المفتوحة في تنظيم مواقف التعلم التي تستهدف تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، كما أن وعي المعلمين بمنحيي تطور المعرفة لا يكفي لحفز ممارساتهم الخاصة بإظهار تنظيم التعلم بما يوضح النزعة التحسينية التطورية للمعرفة جنباً إلى جنب مع النزعة الثورية التي يبرز كيفية ولادة المعارف الجديدة في رحم المعارف القديمة رغم اختلافها النوعي عن سابقتها.

كما قد تعكس هذه النتيجة نتيجة اخرى على درجة مساوية من الأهمية، وهي تلك المرتبطة بالمرونة التي تتوفر للمعلمين؛ إذ يعتبر المعلمون أن طرائق تنظيم المحتوى والنشاطات هي من واجبات مؤلفي الكتب والمقررات الدراسية، وعليه فهم لا يولونها الدرجة الكافية من الاهتمام بطريقة تحقق إعادة تنظيم تلك النشاطات بما يخدم تدريس المبدعين.

أما فيما يتصل بمجال طرائق التدريس فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة الخاصة بهذا المجال. ويبين الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، ورتبها، ودرجة ممارستها من وجهة نظر المعلمين.

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة الخاصة بمجال طرائق التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية،ورتبها،ودرجة ممارستها من وجهة نظر المعلمين

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٢٨	تحث على استجرار أفكار متعددة حول الموضوع الواحد.	4.34	0.75	عالية
٢٧	تشجع الطالب على الوصول إلى الإجابة الصحيحة المعتمدة.	4.21	0.91	عالية
٣٠	توجه الطالب لاكتشاف أنماط متعددة للظاهرة المدروسة.	4.03	0.82	عالية
٢٩	تعمل على تنمية الخيال.	4.02	0.78	عالية
٣١	تساعد الطالب على تبرير تميز ما ينتجه عما ينتجه الاخرون	3.85	0.85	عالية

يوضح الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتب ودرجات ممارسة كل فقرة من فقرات الأداة كما عبر عنها المعلمون، ويتضح من الجدول (٧) أن متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة قد وقع ضمن درجة الممارسة العالية لجميع الفقرات الخاصة بطرائق التدريس. وقد يعكس ذلك الاهتمام المنصب على استراتيجيات التدريس الخاصة بالمبدعين والتي تهتم بها مؤسسات التدريب؛ إذ ينصب اهتمامها على طرائق التدريس في الغالب دون الاهتمام بالإطار التربوي العام الذي يكتنف تطبيق هذه الاستراتيجيات في المواقف الصفية بدءاً من السياسة العامة في المدارس، مروراً بقواعد السلوك الصفي، واستراتيجيات تنظيم المحتوى التعلمي، وانتهاءً بعمليات التقويم الخاصة بالمبدعين.

كما أن الجانب الخاص باستراتيجيات التدريس هو الجانب الأكثر مرونة في ممارسات المعلم؛ إذ يطوع المنهاج من خلال ما يمارسه من أساليب تدريسية قد لا يحدد المنهاج شكلها أو توقيتها أو آليات تنفيذها.

أما فيما يتصل بمجال التقويم فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة الخاصة بهذا المجال. ويبين الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، ورتبها، ودرجة ممارستها من وجهة نظر المعلمين.

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة الخاصة بمجال التقويم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية،ورتبها،ودرجة ممارستها من وجهة نظر المعلمين

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٣٣	تتطلب من الطالب تقديم شيء جديد.	3.89	0.96	عالية
٣٥	تكون على أساس مشكلة يختارها ويعمل باستقلالية على حلها.	3.71	0.98	عالية
٣٦	تعد الطالب متميزاً إذا كان حله مختلفاً عن حلول الآخرين.	3.57	1.11	متوسطة
٣٤	تتميز الأسئلة بأنها ذات إجابة صحيحة واحدة.	2.13	0.88	منخفضة

يوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتب ودرجات ممارسة كل فقرة من فقرات الأداة كما عبر عنها المعلمون، ويتضح من الجدول (٨) أن متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة قد وقع ضمن درجة الممارسة العالية لفقرتين فقط ، في حين تراوحت الفقرات الأخرى بين درجة الممارسة المتوسطة والمنخفضة. ويشير ذلك إلى جمود نظم التقويم من وجهة نظر المعلمين المستجيبين، إذ لا زالت هناك حزمة من التعليمات الخاصة بالاختبارات والتقويم والتي تعمل على مساعدة الطالب على إظهار ما يحفظه من خلال الأسئلة محددة الإجابة، ولم يرق التقويم بعد ليشمل طرائق وأساليب التقويم الحقيقي التي تدفع الفرد لإنتاج معرفة جديدة أو توظيف معارفه في مواقف جديدة يتمكن من خلالها حل مشكلات خاصة بالموقف الذي يتعلمه.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف درجة ممارسة المعلمين للخصائص المحفزة للإبداع باختلاف تخصصاتهم أو خبراتهم في التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المجالات الفرعية للأداة وفقاً لمتغير خبرة المعلم وتخصصه. ويبين الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة الفرعية وفقاً لفئات متغيري الدراسة.

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وفقاً لمتغير خبرة المعلم وتخصصه

المجال	الخبرة	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النظرة للمعرفة	أقل من ٥ سنوات	إنساني	24.09	2.12
		علمي	23.06	2.29
		كلي	23.48	2.24
	أكثر من ٥ سنوات	إنساني	22.48	3.10
		علمي	22.95	2.73
		كلي	22.77	2.86
	الكلي	إنساني	23.00	2.89
		علمي	22.98	2.59
		كلي	22.99	2.69
الصوت الحر	أقل من ٥ سنوات	إنساني	24.09	3.51
		علمي	25.00	3.06
		كلي	24.63	3.21
	أكثر من ٥ سنوات	إنساني	23.43	3.24
		علمي	24.87	3.01

		كلي	24.34	3.15
	الكلي	إنساني	23.65	3.29
		علمي	24.91	3.00
		كلي	24.43	3.15
تقبل الإبداع	أقل من ٥ سنوات	إنساني	27.45	3.47
		علمي	27.63	3.05
		كلي	27.56	3.17
	أكثر من ٥ سنوات	إنساني	25.96	2.96
		علمي	27.49	2.73
		كلي	26.92	2.89
	الكلي	إنساني	26.44	3.16
		علمي	27.53	2.80
		كلي	27.11	2.98
طرائق التنظيم	أقل من ٥ سنوات	إنساني	20.55	2.84
		علمي	21.63	2.50
		كلي	21.19	2.65
	أكثر من ٥ سنوات	إنساني	19.13	2.83
		علمي	20.74	2.31
		كلي	20.15	2.62
	الكلي	إنساني	19.59	2.87
		علمي	21.00	2.38
		كلي	20.46	2.65
طرائق التدريس	أقل من ٥ سنوات	إنساني	14.64	2.62
		علمي	16.88	1.59
		كلي	15.96	2.31

	أكثر من ٥ سنوات	إنساني	15.35	2.57
		علمي	15.82	2.67
		كلي	15.65	2.62
	الكلي	إنساني	15.12	2.57
		علمي	16.13	2.44
		كلي	15.74	2.53
التقويم	أقل من ٥ سنوات	إنساني	26.82	4.35
		علمي	27.13	3.16
		كلي	27.00	3.62
	أكثر من ٥ سنوات	إنساني	25.39	3.77
		علمي	25.46	4.58
		كلي	25.44	4.26
	الكلي	إنساني	25.85	3.96
		علمي	25.95	4.25
		كلي	25.91	4.12

ويلاحظ من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات درجة ممارسة المعلمين للخصائص المحفزة للإبداع وفقاً لفئات متغيري الدراسة. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (٢ × ٢) لأثر المتغيرات والتفاعل بينها على تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة خصائص كل مجال. والجدول (١٠) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر هذه المتغيرات والتفاعل بينها على تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة الخصائص المحفزة للإبداع.

الجدول (١٠)

تحليل التباين تحليل التباين الثنائي لأثر الخبرة والتخصص والتفاعل بينها على تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة الخصائص المحفزة للإبداع

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النظرة للمعرفة	الخبرة	13.394	1	13.394	1.838	0.179
	التخصص	1.399	1	1.399	0.192	0.662
	الخبرة×التخصص	10.096	1	10.096	1.385	0.242
	الخطأ	619.483	85	7.288		
	الكلي	638.989	88			
الصوت الحر	الخبرة	2.764	1	2.764	0.280	0.598
	التخصص	24.735	1	24.735	2.506	0.117
	الخبرة×التخصص	1.252	1	1.252	0.127	0.723
	الخطأ	838.920	85	9.870		
	الكلي	875.775	88			
تقبل الابداع	الخبرة	12.025	1	12.025	1.387	0.242
	التخصص	13.004	1	13.004	1.499	0.224
	الخبرة×التخصص	8.314	1	8.314	0.959	0.330
	الخطأ	737.177	85	8.673		
	الكلي	778.876	88			
التنظيم	الخبرة	23.699	1	23.699	3.633	0.060
	التخصص	32.583	1	32.583	4.994	**0.028***
	الخبرة×التخصص	1.280	1	1.280	0.196	0.659
	الخطأ	554.522	85	6.524		
	الكلي	620.112	88			
التدريس	الخبرة	0.529	1	0.529	0.086	0.770

	التخصص	33.035	1	33.035	5.366	**0.023***
	الخبرة×التخصص	14.014	1	14.014	2.277	0.135
	الخطأ	523.256	85	6.156		
	الكلي	561.056	88			
التقويم	الخبرة	42.917	1	42.917	2.518	0.116
	التخصص	0.639	1	0.639	0.037	0.847
	الخبرة×التخصص	0.252	1	0.252	0.015	0.904
	الخطأ	1448.557	85	17.042		
	الكلي	1495.281	88			

ويلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات الطلبة لدرجة ممارسة المعلمين للخصائص المحفزة للإبداع يمكن أن تعزى إلى أي من متغيري: الخبرة أو التخصص في مجالات: النظرة إلى المعرفة، والصوت الحر، وتقبل الإبداع، والتقويم، في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المعلمين للخصائص المحفزة للإبداع في مجالي: تنظيم المحتوى وطرائق التدريس يمكن أن تعزى إلى متغير التخصص ولصالح معلمي التخصصات العلمية؛ وقد يشير ذلك إلى الطبيعة الاستقصائية للمباحث العلمية، وسهولة بنائها أو تدريسها باستخدام منحى حل المشكلات بصوره المختلفة.

توصيات الدراسة

بناءً على نتائج الدراسة واستنتاجاتها، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. لما كانت نتائج هذه الدراسة قد أظهرت أن المعلمين والمعلمات لم يعوا بعد أهمية تحقيق الرغبة لدى الطلبة فيما يتصل بالموضوعات التي يحبونها؛ وأن الاهتمام بتدريس المنهاج المقرر كاملاً لا زال يسيطر على أجندة المعلمين التدريسية، ولا

زال يعطى الأولوية الكبرى بغض النظر عن إمكانات الطلبة الإبداعية في مجالات محددة قد تشكل متابعتها انشغال الطالب عن بعض جزئيات المنهاج. يوصي الباحث بضرورة العمل على إعادة بناء المقررات الدراسية بطريقة تعمل على تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

٢. لمّا أظهرت النتائج جمود نظم التقويم من وجهة نظر المعلمين المستجيبين، باعتبار حزمة التعليمات الخاصة بالاختبارات والتقويم والتي تعمل على مساعدة الطالب على إظهار ما يحفظه من خلال الأسئلة محددة الإجابة، وعدم رقي التقويم ليشمل طرائق وأساليب التقويم الحقيقي التي تدفع الفرد لإنتاج معرفة جديدة أو توظيف معارفه في مواقف جديدة يتمكن من خلالها حل مشكلات خاصة بالموقف الذي يتعلمه. يوصي الباحث بضرورة الاتجاه المتمثل في تبني طرائق التقويم الحقيقي في المواقف الصفية، واعتماد هذا النوع من التقويم في ترفيع الطلبة من صف لآخر.

٣. إجراء الدراسات التي تهدف إلى الكشف عن مدى ممارسة المعلمين فعلاً للخصائص المحفزة للإبداع باستخدام أدوات ملاحظة وتتم في أثناء الحصص الصفية، وذلك للتمكن من الوقوف على واقع ترجمة استخدام المعلمين للخصائص المحفزة للإبداع.

٤. تدريب المعلمين على التدريس الإبداعي الذي يحترم قدرة الطالب على الإبداع من ناحية، ويعمل على تنميتها من الناحية الأخرى.

٥. تعزيز المعلمين الذين يظهر استخدامهم للخصائص المحفزة للإبداع بصورة تعمل على إدامة ممارستهم لتلك الخصائص من ناحية، وتدريب زملائهم على استخدام تلك الخصائص من ناحية أخرى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

روشكا، الكسندر. (١٩٩٤). **الإبداع العام والخاص**. ترجمة: غسان أبو فخر، سلسلة عالم المعرفة. الكويت.

زيتون، عايش. (١٩٩١). طبيعة العلم وبنيته: تطبيقات في التربية العلمية، الطبعة الثانية، عمان: دار عمار.

زيتون، عايش. (١٩٩٤). أساليب تدريس العلوم، الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

منسي، محمود. (١٩٨٧). الدافعية والابتكار لدى الأطفال. جدة: مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abd –El-Khalick, F., and Lederman, N. (2000). The Influence of History of Science Courses on Students Views of Nature of Science. Journal of Research in Science Teaching, 37(10): 1057 – 1095.

Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of planned Behavior, In J. Kuhl and J. Beckman (Eds.), Action Control: From Cognition to Behavior. New York: spring-verlag.

Brooks, J., and Brooks, M. (1999). In Search of Understanding: The case for the constructivist calssroom. Alexandria, VA: ASCD Publications.

Fraser, B. J. (1994) Research on classroom and school climate, in: D. Gabel (Ed.) Handbook ofresearch on science teaching and learning (New York, Macmillan).

Fraser, B. J. (1998a) Science learning environments: assessments, effects and determinants, in: B.J. Fraser & K. G. Tobin (Eds) International handbook of science education (Dordrecht, TheNetherlands, Kluwer).

Han, J. (1995). The Quest for National Standards in Science Education in Korea. Studies in Science Education, 26 ( ): 59-71.

Hand, B., Treagust, D., and Vance, K. (1997). Student perceptions of the Social Constructivist Classroom. Science Education, 81 ( ): 561-575.

Hogan, K. (2000). Exploring A Process View of Students' Knowledge about the Nature of Science. Science Education. 84(1): 51 – 70.

Kuhn, T. (1970). The Structure of Scientific Revolution. 2nd Edition, Chicago: University of Chicago Press.

Lawson, A. (1982). The Reality of General Cognitive Operations. Science Education. 66(2): 229 – 241.

Lorsbach, A. and Tobin, K. (1992). Constructivism as a Reform for Science Teaching, In F. Lawrenz, K., Cochran, J. Krajcik and P. Simpson (Eds.), Research Matters… To the Sience Teacher. NARST Monograph, Bumber Five.

Lorsbach, A., Tobin, K., Briscoe, C., and La Master, S. (2008). An Interpretation of Assessment Methods in Middle School Sience. International Journal of Science Education.

Martin, B., and Brower, W. (1991). The Sharing of Personal Science and the Narrative Element in Science Education. Science Education. 75 (8) : 707 – 722.

McNay, M. (1993). Children's Skill in Making Predictions and Their Understanding of What Predicting Means: A Developmental Study. Journal of Research in Science Teaching. 30 (6) : 561 – 577.

Mintrop, H. (2004). Fostering Constructivist Communities of Learners in the Amalgamated Multi-Discipline of Social Studies. Journal of Curriculum Studies. 36(2): 144-158.

National Research Council. (1996). National Science Education Standards. Washington, DC: National Academy Press.

Pajares, M. (1992). Teachers beliefs and Educational Research: Cleaning up a messy consteuct. Review of Educational Research, 62 ( ), 307-332.

Popper, K. (1997). The Myth of the Framework : In Defense of Science and Rationality. 1st edition, London: Routledge.

Roth , W ., and Roychoudury, A. (1993). The Development of Science Process Skills in Authentic Contexts. Journal of Research in Science Teaching. 30(2): 127-152.

Rutherford, F., and Ahlgren, A. (1990). Science for All Americans. New York: Oxford University Prass.

Shymansky, J., and Kyle, W. (1992). Establishing a Research Agenda: Critical Issues of Science Curricular Reform. Journal of Research in Science Teaching. 29 (8): 749-778.

Stinner, A. (1995). Contextual Settings, Science Stories, and Large Context Problems: Toward a More Humanistic Science Education. Science Education, 79(5): 555- 581.

Stinner, A.(2003). Scientific Method, Imagination and the Teaching of Physics. Canadian Journal of Physics. 59(6): 335- 346.

Taylor, P., and Fraser, B. (1991, April). Development of An Instrument for Assessing Constructivist Learning Evironments, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Taylor, P., Fraser, B., and Fisher, D. (1997). Monitoring Constructiveist Classroom Learning Environment. International Journal of Educational Research, 27 ( ): 293-302.

Trumper, R. (2001). A Cross-Age Study of Junior High School Students' Conceptions of Basic Astronomy Concepts. International Journal of Science Education. 23(11): 1111-1123.

Windschitl, M. (1999). The Challenges of Sustaining a Construvtivist Classroom Culture. Phi Delta Kappan, 80(10): 751-756.

ملحق رقم (١)

استبـانــة الخصائص المحفزة للإبداع

١- غرض الاستبانة:

يطلب منك في هذه الاستبانة أن تصف الملامح المهمة في الحصص التي تنفذها. ولا توجد إجابات صحيحة وأخرى خطأ، فهذا ليس اختباراً، فكل ما نريده هو رأيك الذي سيساعدنا على تحسين تدريس المواد في المستقبل.

٢- كيف تستجيب لكل فقرة من فقرات الاستبانة ؟

في الصفحات التالية ستجد (٣٦) فقرة. في كل فقرة، ضع (✓) في المربع إزاء كل فقرة وتحت الدرجة التي توافق رأيك. مثال:

الفقــرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث أبداً
في حصص العلوم (مثلاً).......... **يسألني المعلم أسئلة مثيرة.**	✓				

* إذا كنت تعتقد أن هذا يحدث بشكل دائم نضع (✓) مقابل العبارة وتحت خانة دائماً.

معلومـات عامـة:

سنوات الخبرة : ☐ خمس سنوات فما دون ☐ أكثر من خمس سنوات.

التخصص: ....

في الصفحات التالية ستجد (٣٦) فقرة. في كل فقرة، ضع (✓) في المربع إزاء كل فقرة وتحت الدرجة التي توافق رأيك.

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث أبداً
	أعلم الطلبة أن					
١	المعارف لا تقدم إجابات وافية للمشكلات المطروحة.					
٢	المعارف متغيّرة عبر الزمن.					
٣	المعارف وتطبيقاتها تتأثر بقيم الأفراد وآرائهم.					
٤	الناس يستخدمون علوماً مختلفة في الثقافات المختلفة.					
٥	العلم الحديث يختلف عن العلم القديم.					
٦	العلم متعلق بابتداع النظريات العلمية.					
	أعمل على توفير بيئة للطالب تساعده على أن					
٧	يسأل عن سبب تعلمه شيئاً ما.					
٨	يتساءل عن الطريقة التي يتعلم وفقها.					
٩	يعبر عن تذمره من النشاطات التي يظهر أنها متناقضة.					
١٠	يعبر عن تذمره من كل ما من شأنه إعاقة تعلمه.					
١١	يعبر عن آرائه.					
١٢	يتحدث عن حقوقه ويفصح عنها.					
	أوفر للطلبة بيئة تعليمية بحيث					
١٣	يتم الانتباه للحلول الفريدة (الجديدة)					
١٤	يتمكن كل طالب من تقديم أفكاره مهما كانت غريبة					
١٥	يتم تقبل إفصاح الطالب عن شك بصحة ما يقوله المعلم.					
١٦	يسمح للطلبة بتقديم أكثر من بديل للموقف الواحد.					
١٧	يسهل على الطلبة تغيير وجهة النظر التي يكونونها عن موضوع معين.					
١٨	يمكن للطالب الانشغال بموضوع معين على حساب موضوعات أخرى.					

١٩	تتحقق رغبة الطالب الجامحة في البحث بعمق في شيء محدد.					

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث أبداً
تكون طريقة تقديم الموضوعات في الكتب الدراسية بحيث						
٢٠	تقدم المشكلات التي تتحدى التفكير.					
٢١	تتيح النظر للموضوع المطروح من زوايا متعددة.					
٢٢	ترتكز على الأداء الشخصي للمتعلم بدل نقل ما توصل إليه الآخرون.					
٢٣	تمكن من تقديم حلول عديدة للمشكلة الواحدة.					
٢٤	تسمح بالتعرف على النزعة التطورية والثورية للمعارف.					
٢٥	تعرض المعرفة بوصفها مرحلية باستخدام أسئلة مفتوحة قابلة للبحث.					
٢٦	تظهر ارتباط أثر الجهد البشري في تطور المعارف وتقدمها وتنوعها.					
تكون طرائق التدريس بحيث						
٢٧	تشجع الطالب على الوصول إلى الإجابة الصحيحة المعتمدة.					
٢٨	تحث على استجرار أفكار متعددة حول الموضوع الواحد.					
٢٩	تعمل على تنمية الخيال.					
٣٠	توجه الطالب لاكتشاف أنماط متعددة للظاهرة المدروسة.					
٣١	تساعد الطالب على تبرير تميز ما ينتجه عما ينتجه الآخرون.					
تكون طرائق التقويم بحيث						
٣٢	تسعى للتأكد من اتقان الطالب لما ورد في الدرس فقط.					
٣٣	تتطلب من الطالب تقديم شيء جديد.					
٣٤	تتميز الأسئلة بأنها ذات إجابة صحيحة واحدة.					
٣٥	تكون على أساس مشكلة يختارها ويعمل باستقلالية على حلها.					
٣٦	تعد الطالب متميزاً إذا كان حلي مختلفاً عن حلول الآخرين.					

فاعلية برنامج إثرائي في الاقتصاد المنزلي لتنمية التفكير الابتكاري للموهوبات[1]

تم تصميم البرنامج الإثرائي وفق الأنموذج الإثرائي الفاعل المعد من قبل الدكتور عبد الله الجغيمان

إعداد

روعـــه صـــالـح

جامعة طيبة المدينة المنورة

[1] أصل البحث :عبارة عن رسالة علمية مقدمة لقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة طيبة في المدينة المنورة لنيل درجة الماجستير.

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج إثرائي في الاقتصاد المنزلي لتنمية التفكير الابتكاري للموهوبات،وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي من خلال مجموعتي دراسة:مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة،بالإضافة إلى القياس القبلي والقياس البعدي للمتغيرات التابعة الخاصة بالدراسة.

وقامت الباحثة بتصميم برنامج اثرائي في مادة الاقتصاد المنزلي مجال الملابس والنسيج،وأجريت التجربة في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٢٦-١٤٢٧هـ على عينة من طالبات(الصف السادس الابتدائي) مركز رعاية الموهوبات .وبلغ عدد عينة الدراسة(٥٠)تلميذة.وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها:

فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي الموهوبات مقارنة بطريقة التدريس المعتادة.

تفوق مستوى التفكير الابتكاري العام لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي الموهوبات في أبعاده الأربعة (الطلاقة-المرونة –الأصالة-التفاصيل).

تفوق البرنامج الاثرائي المقترح في تنمية التفكير الابتكاري عامة وفي كل بعد منه منفردا مقارنة بطريقة التدريس المعتادة.

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين أداء التلميذات لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكلي (ب) قبل تطبيق البرنامج الاثرائي لجميع أبعاد التفكير الابتكاري (الطلاقة،المرونة،الأصالة،التفاصيل).

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات الأداء الكلي (لأبعاد التفكير الإبتكاري) لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة.قبل تطبيق البرنامج الاثرائي وبعده.

ويستدل من نتائج الدراسة أن هناك شروطا مهمة لإنجاح البرنامج الاثرائي لتنمية التفكير الابتكاري وهي:

- تدريب التلميذات على أساليب التفكير الابتكاري من خلال البرنامج الاثرائي ساعد كثيراً على تنشيط العمليات التي تقوم عليها عملية الابتكار.

- توفر المادة الدراسية (المحتوى الدراسي) المصمم تصميماً علمياً محكماً.
- تدريب المعلمة وتهيئتها علمياً ومهارياً.
- تهيئة المناخ الدراسي الإثرائي للابتكار بتوفر جميع الوسائل واستخدام الأساليب الملائمة.
- تهيئة الموهوبة (المتعلمة) وتدريبها أثناء تنفيذ البرنامج.

مقدمة:

اهتمت المناهج الحديثة في جميع دول العالم، بتنمية التفكير لدى المتعلم، وأكدت على المعرفة الديناميكية وحل المشكلات، ومعاني اللغة وطرق التخمين والتفكر، لأنه يُعد من أبرز الأدوات التي يستخدمها الإنسان ؛ لتساعده على التكيف ومواجهة التطورات العلمية و التقنية المعاصرة التي تتسم بالتسارع الكبير الذي يصعب ملاحقته أو التماشي معه باستخدام الأساليب التقليدية، ومن هنا فقد عنيت كثير من الدول والأنظمة في العالم بتعليم التفكير، وسخرت الكثير من طاقاتها لتنميته لدى الأفراد المتعلمين، بغية إعدادهم للنجاح في مواجهة متطلبات حياتهم المستقبلية.

ومن أنماط التفكير التي لاقت اهتماماً بالغاً التفكير الإبتكاري (الإبداعي) والذي شهد النصف الثاني من القرن العشرين اهتماما خاصاً به من قبل علماء النفس والتربية من خلال الدراسات التي تناولت ظاهرة الابتكار ، حيث اتجه بعض الباحثين لدراسة الجانب العقلي للظاهرة، ومدى علاقة الابتكار بالذكاء والمدخل التي تمر بها العملية الابتكارية، واتجه البعض الآخر إلى دراسة مشكلة المحكّات التي يمكن استخدامها للتعرف على المبتكرين ، ومن لديهم مستوى مرتفع من القدرة على التفكير الابتكاري؛ لذا أصبح التفكير الابتكاري أحد الأهداف التربوية التي تسعى المجتمعات الإنسانية في تحقيقها، وحيث أن المبتكرون يمثلون دوراً هاماً في تنمية مجتمعاتهم وتطورها في جميع المجالات،كما أن الاعتماد على العنصر البشري في المجالات كافة يستدعي الاهتمام به وتطوره باستمرار وأن هذا التطور والاهتمام يكون دائماً في مقدمة الأهداف العريضة التي تتضمنها المناهج وعلى الأخص المجتمعات النامية إذ تؤكد على ضرورة تنمية الابتكار في الدول النامية وتطوير قدرات التفكير الابتكاري لأبنائها لكي يتحقق التطور السريع في الأجيال القادمة. (الكبيسي، التيني ، ١٩٩١م، ص١٦)

ونتيجة لذلك فقد نصت السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية على "تشجيع وتنمية روح البحث والتفكير العلمي ، وتقوية القدرة على المشاهدة والتأمل وتبصير الطلاب بآيات الله في الكون وما فيه ، وإدراك حكمة الله في خلقه لتمكين الفرد من الاستطلاع بدوره الفعال وبناء الحياة الاجتماعيــــــــــة وتوجيههــــــــــا توجيهــــــــــاً ســــــــــليماً ". (وزارة المعارف ، ١٣٩٠ ، ص ٨) ، وقد رسمت وزارة التربية والتعليم خطة مستقبلية ضمنتها الاهتمام بتنمية التفكير بجميع أشكاله ، حيث نصت الخطة للسنوات القادمة (١٤٢٥-١٤٣٥هـ) في هدفها الثامن من أهدافها العامة على " تطوير المناهج وفق القيم الإسلامية ، بما يؤدي إلى تكامل شخصية الطالب و الطالبة ، وامتلاكها المعارف ومهارات التفكير العلمي ، والمهارات الحياتية ، وممارسة التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة، وينطوي تحت هذا الهدف الأهداف الاستراتيجية والتي منها :

- التركيــز فــي بنــاء المنــاهج علــى اكتســاب مهــارات التفكيــر والتحليــل ومهارات الاتصال.
- استيعاب المناهج للقضايا المستجدة النافعة ، وتوفير المرونّة فيها للتعامل مع المتغيرات التقنية والمعرفية المتوقعة .
- تزويد الطلاب والطالبات بالمهارات اللازمة للمواقف الاجتماعية المختلفة .
- تنميــة مهــارات الــتعلم الــذاتي والــتعلم مــدى الحيــاة (وزارة التربيــة والتعلــيم، ١٤٢٥ هـ،ص١٤)

ولما كان الموهوبون هم ذخيرة الأمة ومنابعها الأصيلة وثروتها الثمينة، وهم عدة الحاضر وقـادة المسـتقبل فـي شـتى الميـادين والمجـالات ، وهـم أكثـر الفئـات اسـتعداداً فـي تنميـة تفكيـرهم الابتكـاري وأسـرع استجابة للعمليـة التعليميـة؛ كـان للباحثـة العنايـة بهـذه الفئـة المتميـزة، مـن خـلال البرنـامج الإثرائي المعد.

" وتعتبر رعاية الموهوبين مجالاً من مجـالات التجديد والتطـوير التربـويين، لـذلك اسـتحقت التشجيع الدائم والدعم المتواصل من كل المهتمين بالتربيـة والتعليم، لأن الاعتنـاء بـالعقول البشـرية الموهوبة ضرورة خاصة بالنسبة للدول النامية لمواكبة التطور المعرفي والتقدم التكنولوجي حيث يمكن للعقول المتفوقة أن تختصر الزمن والجهد بحيث يمكن أن تضيّق الفجوة بقدر الإمكـان بينهـا

وبين الدول النامية". (العمر، أبو علام، ١٤٠٧هـ ، ص ٦١)
" فالدول تعلو أسهمها بموهوبيها ومبدعيها وتتقدم على غيرها من الدول بعقول علمائها ومخترعيها ". (القذاني ، ٢٠٠٠م ،ص ٢٢) .

وظهرت في الآونة الأخيرة نداءات كثيرة في العديد من الندوات والمؤتمرات منها على سبيل المثال :

- المؤتمر الصيفي في التعلم والتعليم الاثرائي وتطوير المواهب في جامعة كنكتكت connecti cut في الولايات المتحدة الأمريكية ٢٠٠٠م .
- مؤتمر التربية الإبداعية أفضل استثمار للمستقبل. (المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين بعمان، ٢٠٠٠م)
- ورشة العمل الخاصة بالتعلم على التفكير بالرياض في مدارس الملك فيصل، وخلاصتها: وجود اتجاه عالمي وعربي نحو الاهتمام بقضايا تنمية التفكير الابتكاري ، والسعي إلى بناء برامج اثرائية للموهوبين والموهوبات ضمن المنهج الدراسي. (الخضراء ، ٢٠٠٥م ، ص ٣١)

وقد ورد في توصيات المؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين والذي عقد في عمان عام (٢٠٠٣م) تحت شعار ((رعاية الموهوبين والمبدعين أولوية عربية في عصر العولمة)) - الاهتمام بقضايا تنمية التفكير الابتكاري بكافة أنواعه، والتي تعد أهم عامل في تنمية المواهب وتطورها ، ودعوة الحكومات العربية ، ومراكز البحث إلى التوسع في الإنفاق على قضايا البحث العلمي ، والذي يلعب دوراً مهماً في صقل الموهبة والإبداع (المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين بعمان، ٢٠٠٣م) ، وانطلاقاً من توصيات المؤتمرات العالمية والعربية والدراسات السابقة ، جاءت الخطة العشرية لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية والتي نصت على أهمية رعاية الموهوبين في هدفها الخامس من أهدافها العامة "الارتقاء بنظم تعليم الفئات ذات الاحتياجات الخاصة"، **ومن أهدافها الإستراتيجية :**

- ❖ تطوير برامج تعلم الموهوبين والموهوبات في المجالات العلمية والإبداعية.
- ❖ الارتقاء بنظم التربية الخاصة لتتوافق مع الاتجاهات والتصنيفات العالمية المعاصرة.

(وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٥هـ، ص٣)

لذا شعرت الباحثة أن هناك حاجة ماسة إلى إعداد برامج اثرائية لرعاية الموهوبات لتطويرهن عموماً وتنمية تفكيرهن الابتكاري خصوصاً، وقد اختارت الباحثة مادة الاقتصاد المنزلي لاحتوائها الجوانب النظرية والعملية، فإذا كانت المناهج المدرسية بشكل عام تسعى لتعليم المتعلمات عادات التفكير السليم، فإن مادة الاقتصاد المنزلي معنية بصورة خاصة بتحقيق ذلك مع الموهوبات، ويعتبر تعلم التفكير الابتكاري من العمليات الأساسية التي يقوم عليها تعلم الاقتصاد المنزلي، فلا بد من توفير البرامج الاثرائية للموهوبة لممارسة نشاطاتها التي تنمي مهارات تفكيرها الابتكاري، ليساعدها على مجابهة المواقف المتنوعة واتخاذ القرار السليم الملائم.

وأخيراً فإن الباحثة ترجو من دراستها أن تسهم- بجانب دراسات أخرى مستقبلية في هذا المجال – في تطوير طرائق تدريس الاقتصاد المنزلي من جانب ، وفي زيادة الاهتمام بتصميم البرامج الاثرائية لتطوير وتنمية قدرات الموهوبات في مجال التفكير الابتكاري من جانب ثان، وفي تطوير أساليب رعاية الموهوبات من جانب ثالث ، حتى يتحقق الهدف المنشود وهو الارتقاء بالعملية التربوية والتعليمية واثرائها في كافة جوانبها المختلفة .

مشكلة البحث:

لما كانت هناك برامج تقليدية رتيبة ، وفصول دراسية غير مجهزة ، ورعاية متقطعة لا تتسم بالديمومة ، ومقررات لا تعتمد على تنمية التفكير عموما والتفكير الابتكاري خصوصا؛ مما تسبب في وجود مشكلة عند الموهوبات ، وترتكز هذه المشكلة في جانبين:

أولاهما : حضور الموهوبات من غير تفاعل مما نتج عن ذلك الشعور بالملل والكراهية لهذه البرامج والذي كان له الأثر السلبي على إبداعهن وابتكارهن .

ثانيهما : الرفض والتسرب من برامج الرعاية المقدمة لهن.

فكانت هذه الدراسة محاولة من الباحثة لإيجاد وتصميم برنامج إثرائي يقدم للموهوبات في الصف السادس الابتدائي في مادة الاقتصاد المنزلي ، وذلك لتميز هذه المادة من الناحية النظرية والعملية ؛ ولاحتوائها الكثير من الموضوعات التي تناسب ميول واهتمامات الموهوبات في الصف السادس الابتدائي .. وإيمانا من الباحثة بأهمية تطوير وارتقاء أساليب رعاية الموهوبات والتي تتطلب التحليل العلمي السليم ، وبناء الهيكل العام، والتخطيط التربوي الناضج ، والقائم على وضوح الأهداف والاتجاهات، والبحث عن حلول جذرية حديثة ومتطورة تقوم على بحوث

ودراسات علمية ميدانية منظمة ذات مفاهيم تربوية أصيلة ،كانت هذه الدراسة؛ التي أسأل الله أن تكون نافعة محققة للأهداف المنشودة ..

أسئلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

ما فاعلية برنامج اثرائي مقترح في مادة الاقتصاد المنزلي في تنمية التفكير الابتكاري للموهوبات بالصف السادس الابتدائي؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما متطلبات بناء برنامج اثرائي مقترح في مادة الاقتصاد المنزلي في تنمية التفكير الابتكاري للموهوبات بالصف السادس الابتدائي؟
٢. ما التصور المقترح لبرنامج اثرائي مقترح في مادة الاقتصاد المنزلي في تنمية التفكير الابتكاري للموهوبات بالصف السادس الابتدائي؟
٣. ما فعالية تدريس برنامج اثرائي مقترح في مادة الاقتصاد المنزلي في تنمية التفكير الابتكاري للموهوبات بالصف السادس الابتدائي؟

فروض البحث:

يسعى البحث للتحقق من الفرضيات التالية:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين أداء التلميذات لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكلي (ب) قبل تطبيق البرنامج الإثرائي لجميع أبعاد التفكير الابتكاري (الطلاقة،المرونة،الأصالة،التفاصيل).
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي (بعد تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح على المجموعة التجريبية) لأفراد المجموعة الضابطة لجميع أبعاد التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل).
٣. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي (بعد تطبيق البرنامج الإثرائي على المجموعة التجريبية)لأفراد المجموعة التجريبية لجميع أبعاد التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل).

٤. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية لجميع أبعاد التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) بعد تطبيق البرنامج الإثرائي.

٥. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط الأداء الكلي (لأبعاد التفكير الابتكاري) لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة.قبل تطبيق البرنامج الإثرائي وبعده.

أهداف البحث:

يهدف البحث بشكل عام إلى التعرف على مدى فاعلية البرنامج الإثرائي في الاقتصاد المنزلي لتنمية التفكير الابتكاري للموهوبات في الصف السادس الابتدائي؛ وفي ضوء ذلك يمكن تحديد أهداف البحث في النقاط الآتية:

١- بناء برنامج اثرائي محكم لتنمية التفكير الابتكاري للموهوبات بالصف السادس الابتدائي .

٢- دراسة فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح في مادة الاقتصاد المنزلي في تنمية التفكير الإبتكاري للموهوبات (الصف السادس الابتدائي).

٣- الاستفادة من البرنامج الاثرائي التجريبي في تحسين وتنمية مستوى التفكير الابتكاري لدى الموهوبات.

٤- الخروج بتوصيات قد تفيد أخصائيات رعاية الموهوبات فيما يتعلق بالتركيز على تنمية مهارات التفكير الابتكاري.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى ما يلي:

١- يُعد البحث محاولة في هذا المجال لكونه أول دراسة تقدم في المملكة العربية السعودية، وذلك في حدود علم الباحثة.

٢- استجابة موضوعية لما ينادي به التربويون في الوقت الحاضر من ضرورة وجود برامج اثرائية خاصة بالموهوبين والموهوبات تهدف إلى توسيع دائرة الاهتمام بتنمية قدراتهم العقلية والابتكارية ورعايتهم.

٣- يسهم البحث – بإذن الله - في تعريف المعلمات كيفية إعداد برامج اثرائية في مادة الاقتصاد المنزلي لتنمية التفكير الابتكاري، حيث سيصبح لديهن نموذجا يمكن إتباعه في المستقبل.

٤- يسهم البحث في تعريف المشرفات التربويات ومعلمات مادة الاقتصاد المنزلي في كل المراحل الدراسية عن كيفية استخدام البرامج الإثرائية في مادة الاقتصاد المنزلي وقياس فاعليتها على الموهوبات.

٥- يمكن أن يستخدم البرنامج الإثرائي بما فيه من أساليب وطرائق تدريس تعمل على تنمية التفكير الابتكاري كموضوع يدرج في برنامج إعداد المعلمات قبل الخدمة وأثنائها.

٦- يعرض البحث بيانات تجريبية عن فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح بحيث يمكن الاستفادة منها في تطوير مناهج الاقتصاد المنزلي في المرحلة الابتدائية.

٧- قد يفيد البحث واضعي المناهج في تصميم ووضع برامج في المناهج الأخرى ،كما يفيد المعلمات في توضيح طريقة التدريس التي تساعد على تنمية التفكير الإبتكاري لدى الموهوبات في المواد الدراسية الأخرى .

الإطار النظري:

أساليب الرعاية للموهوبين:

إن الهدف من الكشف والتعرف على الموهوبين هو رعايتهم وتقديم الخدمات التعليمية والتربوية المثلى لهم حتى يستفاد منهم ومن طاقاتهم وإمكاناتهم.

ولقد أولت بعض الأمم عنايتها لمن هم دون المستوى العادي من طلبتها ، أما من هم فوق المستوى العادي – أي الموهوبين – فلم ينالوا أيضا ما يستحقونه من رعاية واهتمام خاصين لصقل مواهبهم، والعمل على تنميتها إلى أقصى حد ممكن للإفادة منها فيما يعود بالفائدة على صاحبها وعلى المجتمع بأسره. (عدس،١٩٩٢م،ص١٤)

ويمكن تصنيف أساليب رعاية الموهوبين إلى ثلاثة أنواع وهي:

١- التجميع Grouping

٢- الإسراع Acceleration

٣- الإثراء Enrichment

وفيما يلي تعريف موجز عن هذه الأساليب والبرامج التربوية مع بيان أهم الإيجابيات والسلبيات على كل أسلوب :

أولا: أسلوب التجميع grouping أو [إستراتيجية مجموعة القدرات Ability grouping] :

" وهو ضم الأفراد المتشابهين أو المتجانسين في القدرات والميول الخاصة إلى بعضهم بهدف تحقيق أكبر قدر ممكن من التقدم الأكاديمي وتنمية المواهب الخاصة" (بشاي،١٤١١هـ،ص٤٨٤)

وأسلوب التجميع يتنوع في صور متعددة منها:

أ / المدارس الخاصة بالموهوبين Special schools for the Gifted

ب/ الصفوف الخاصة بالموهوبين والمتفوقين (في اطار المدارس العادية)special Classes

ج / نظام العزل الجزئي (الفصل الخاص المعدل)

د / المدرس غير المقيم

هـ/ النوادي أو (جماعات الميول) – الأنشطة غير الصفية.

ونجد أساليب مختلفة لتجميع الطلاب الموهوبين منها: المدارس الخاصة، والفصول الخاصة طوال الوقت والفصول الخاصة المعدلة (العزل الجزئي) والمدرس غير المقيم وجماعة النشاط أو الميول والتي يختلف تطبيقها بمدى توفر الإمكانات والمواد ومدى قناعة التربويين القائمين على رعاية هؤلاء الموهوبين بجدوى هذه الأساليب عن غيرها.

ثانياً:- أسلوب التسريع : acceleration

والإسراع يمكن وصفه كإجراء يسمح من خلاله أن ينهي الطلاب الموهوبون المناهج في وقت أقصر مما لو كانوا في داخل الفصول العادية، أو السماح بأن يقطعوا المرحلة الدراسية بسرعة أكبر من السرعة العادية. (سليمان،١٩٩٩م ص١٨٠).

وهناك مبرران أساسيان لاستخدام هذا الأسلوب :-

- أنه أسلوب سهل من الناحية الإدارية.
- أنه يمكن مواجهة الحاجات العقلية والمعرفية للطلاب مع ضمان خروجهم إلى الحياة العملية مبكرا. (سليمان،ص١٨١)

والاعتبار الأساسي في هذا الأسلوب هو أن يكون الطفل قد حقق نوعاً من النضج العقلي بشكل أسرع من الطفل العادي، ومن ثم يكون قادراً على مواجهة متطلبات التعلم حتى وإن لم يكن يستوفي السن القانونية للالتحاق بالمدرسة .(بشاي ،١٩٨٤م،ص٤٧٩)

وتنفذ برامج التسريع بأشكال وبدائل مختلفة منها الالتحاق المبكر بالمدرسة.

- تخطي الصفوف (الترفيع الاستثنائي).
- تقصير المدة الزمنية المدرسية .
- الالتحاق المبكر بالجامعة.
- الالتحاق المتزامن في المرحلة الثانوية والجامعة.
- تسريع المحتوى. (القريوتي وآخرون،١٩٩٨م،ص ٤٣٤)

ثالثا : أسلوب الإثراء :

"الإثراء الأكاديمي هو أى جهد منظم، تتعهده مؤسسة من مؤسسات المجتمع بهدف توسيع وتعميق خبرات أبنائه النظرية والتطبيقية العامة أو المتخصصة في المجال الأكاديمى، بحيث يؤثر ايجاباً على تحصيلهم ، وينتقل إلى حياتهم اليومية مما ينعكس على بيئتهم ومجتمعهم ووطنهم". (محمد،١٩٩٤م،ص١٥٠)

فالإثراء يقوم في الأساس على إغناء المناهج بنوع جديد من الخبرات التعليمية، فإذا كانت هذه الخبرات في مجال واحد يتم تعميقه وتصحيحه من الموضوعات الدراسية يسمى إثراءً رأسياً (عمودياً) وإذا كانت الخبرات في عدد من الموضوعات يسمى إثراءً أفقياً .

وتجدر الإشارة إلى أن المنهج لا بد أن يشتمل كل جانب من جوانب شخصية الموهوب، إلا أن هذا الأسلوب يواجه بعض الصعوبات منها:

- ليس من السهل من الناحية العملية إعداد برامج متنوعة يصل عددها عدد تلاميذ الفصل الواحد الذي يتراوح غالبا ما بين (٣٥-٤٠) تلميذاً.
- أن هذا الأسلوب من التعلم يتطلب إمكانات مادية كبيرة فهو بحاجة إلى عدد كبير من الكتب والمصادر والخرائط والمصورات والوسائل التعليمية المتنوعة.
- أن معظم المعلمين يفضلون العمل مع مجموعات داخل الفصل الدراسي الواحد وذلك لسهولته ،في حين يجدون صعوبة في التعامل مع أفراد مستقلين داخل الفصل الدراسي الواحد.
- أن معظم المعلمين ليس لديهم الخبرة والمهارة في تصميم الخبرات الإثرائية اللازمة للأطفال الموهوبين .

وإذا استطعنا أن نعالج هذه الصعوبات التي تواجه هذا الأسلوب فإن ذلك يساعد على تحقيق الثمرات الآتية:

- يتيح للطالب الموهوب فرصة الحصول على معلومات عميقة في مجال أو تخصص معين .
- يساعد على تطوير ذات الموهوب .
- يثير هذا الأسلوب في نفس الموهوب التحدي ويزيد من ثقته بنفسه ويعمق لديه روح البحث العلمي.
- يشبع حب الاستطلاع العلمي ويحقق نمواً نفسياً واجتماعياً سليماً. (واينبرنر ،١٤٢٠هـ،ص٢١٠)

مصطلحات الدراسة:

البرنامج الإثرائي:" هو تقديم مقررات دراسية إضافية وخبرات غنية تتلاءم مع احتياجات الموهوبين والمتفوقين في المجالات المعرفية والانفعالية والإبداعية والنفس حركية دون أن يترتب على ذلك اختصار للمدة الزمنية للانتقال من درجة أو صف إلى درجة أو صف أعلى" (جروان، ٢٠٠٢، ص٣٨٦)

وتعرف الباحثة البرنامج الاثرائي اجرائيا : "بأنه جهد منظم ، تتعهده أخصائية رعاية الموهوبات لتوسيع وتعميق خبرات الموهوبات النظرية والتطبيقية العامة أو المتخصصة في محال من المجالات العلمية، بحيث يؤثر إيجاباً على تحصيلهن ، وينتقل إلى حياتهن اليومية مما ينعكس على بيئتهن ومجتمعهن ووطنهن".

الاقتصاد المنزلي: "هو علم تطبيقي يضم مجموعة مجالات تهتم بدراسة علاقة الإنسان بالبيئة حوله، وهي البيت ثم المجتمع وتعتمد هذه جميعاً على العديد من الموضوعات العلمية والاجتماعية والفنية التي تهتم بطبيعتها بالظواهر والأحداث والتي تتصف بأنها مواد علمية تجريبية ". ويشمل خمسة مجالات هي: (كوجك، ٢٠٠١، ص١٢)

١- العلاقات الأسرية.　　　　٢- إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة.

٣- الغذاء والتغذية.　　　　٤- الملابس والنسيج.

٥- السكن والتأثيث(أدواته-أجهزته-مفروشاته).

وتعرف الباحثة الاقتصاد المنزلي اجرائيا: (علمي تطبيقي في مجال الملابس والنسيج يسهم في إعداد الموهوبات مهارياً وعلمياً ومهنياً معتمداً على مهارات التفكير الابتكاري)

التفكير الابتكاري: " نشاط عقلي يتصف بعدم النمطية، وبالخروج عن مسار التفكير المعتاد المألوف، ويؤدي إلى إنتاج يتصف بالابتكار والجدة والإبداع، ويكون من مهارات: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإفاضة أو التوسع" (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٥هـ، ص٣)

وقد اختارت الباحثة التعريف الإجرائي الذي اختاره (جروان، ١٩٩٩م) :

"عملية عقلية تعتمد على مجموعة من القدرات العقلية (الطلاقة-المرونة-وسمات الشخصية المبتكرة) وتعتمد أيضا على بيئة ميسرة لهذا النوع من التفكير لتعطي في النهاية المحصلة الابتكارية وهي الإنتاج الإبتكاري والحلول الابتكارية للمشكلة والذي يتميز بالأصالة والفائدة والقبول الاجتماعي وفي نفس الوقت يثير الدهشة لدى الآخرين". ص٤٢٤

الموهوبات:"من لديهن استعداد وراثي يجعلهن قادرات على إنتاج أداء متميز عن أقرانهن في المجالات العقلية والمعرفية ،بحيث ينعكس على حياة الناس وأنشطتهن المختلفة،على أن تتوفر لهن الظروف البيئية (الأسرية والمدرسية)المناسبة وكذلك الإرادة والطموح،والاهتمام،والدافعية والرغبة في التفوق" (الزغبي،٢٠٠٣م،ص٤٩-٥٠)

وقد اختارت الباحثة التعريف الإجرائي الذي اختاره (النافع وآخرون، ١٤٢١هـ،):

" من تتوفر لديها استعدادات وقدرات غير عادية، أو أداء متميز عن بقية قريناتها في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع وبخاصة في مجال التفوق العقلي والابتكار والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة، والذي يتم تصنيفها وفق الأسس والمقاييس العلمية وتحتاج إلى رعاية تعليمية وتربوية خاصة، لا تستطيع الدراسة تقديمها لها في منهج الدراسة العادية "ص١٨

حدود الدراسة:

تم تنفيذ البحث ضمن الحدود التالية:

١- عينة من الموهوبات بالصف السادس الابتدائي،تمّ اختيارهن عن طريق تطبيق شروط اختبارات الكشف والترشيح من قبل مركز رعاية الموهوبات.

٢- اقتصرت العينة على الموهوبات (الصف السادس الابتدائي) الملتحقات بمركز رعاية الموهوبات بالمدينة المنورة.

٣- صمم البرنامج الاثرائي المقترح في مادة الاقتصاد المنزلي للصف السادس الابتدائي في مجال الملابس والنسيج فقط .

٤- طبق (البرنامج الاثرائي في مادة الاقتصاد المنزلي للصف السادس الابتدائي) على العينة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٦-١٤٢٧هـ، في الفترة المسائية لمدة ٤ أسابيع.

٥- استخدمت مهارات التفكير الابتكاري(مرونة-طلاقة-أصالة-تفاصيل) في البرنامج الاثرائي في مادة الاقتصاد المنزلي للصف السادس الابتدائي.

٦- استخدمت أساليب التفكير الابتكاري (عصف ذهني-حل المشكلات –اسكامبير) في البرنامج الاثرائي في مادة الاقتصاد المنزلي للصف السادس الابتدائي.

إجراءات وخطوات الدراسة:

أولا: مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع تلميذات الصف السادس الابتدائي الموهوبات المنتظمات في مركز رعاية الموهوبات في منطقة المدينة المنورة للفصل الأول من العام الدراسي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ للفترة المسائية وعددهن ٣٠٠ تلميذة واللاتي تم اختيارهن وترشيحهن من قبل مركز رعاية الموهوبات

ثانيا:عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٥٠) تلميذة موهوبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مركز رعاية الموهوبات وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية (٢٥) تلميذة، ومجموعة ضابطة (٢٥) تلميذة.

ثالثا: منهج البحث:

اتبع البحث المنهج التجريبي للتحقق من فاعلية البرنامج الاثرائي المقترح في تنمية التفكير الابتكاري ، ويعد هذا المنهج من أكثر مناهج البحث كفاية، وأنجحه لاختبار صدق الفرضيات،

وتحديد العلاقة بين الأسباب والنتائج، ويحتوي على مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، حيث يتم تعريض المجموعة التجريبية للبرنامج الاثرائي المقترح وذلك من خلال حصص صفية، أما المجموعة الضابطة لا تتعرض للبرنامج الاثرائي ، وتدرس المنهج التقليدي في مادة الاقتصاد المنزلي، ويعد المنهج التجريبي المنهج المناسب خاصة عندما يكون الهدف من البحث التنبؤ بالمستقبل حول أي تغيير إصلاحي يجب إجراؤه على الظاهرة المدروسة تغييرا علاجيا أو تغييرا وقائيا .

ويتبع التصميم الأول pre-test, post test , control Group Design

ويأخذ الشكل التالي :

ع	ت	خ١	×	خ٢
ع	ض	خ١	٠	خ٢

حيث يتم تعيين الأفراد على المجموعتين تعيينا عشوائيا أولا ،ثم تختبر كلا المجموعتين اختبارا قبليا ،وبعد ذلك تخضع المجموعة التجريبية للمتغير المستقل، ويحجب عن المجموعة الضابطة ،وبعد نهاية مدة التجربة يتم اختبار المجموعتين اختباراً بعدياً لقياس الأثر الذي أحدثه تطبيق المتغير المستقل .وقد تم التغلب على عيوب المنهج من خلال:

- ضبط المتغيرات المؤثرة على الظاهرة المدروسة .
- اختيار عشوائي لعينة البحث من مجتمع البحث.
- تعيين عشوائي لأفراد العينة على مجموعتين.
- اختيار عشوائي للمجموعات لتصبح إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

رابعا: أدوات البحث:

تتكون أدوات البحث من:

أ - برنامج اثرائي في مادة الاقتصاد المنزلي:

تم استخدام برنامج إثرائي في مادة الاقتصاد المنزلي من إعداد الباحثة في مجال واحد (الملابس والنسيج) من مجالات الاقتصاد المنزلي للصف السادس الابتدائي ،وتم تصميمه وفق الأنموذج الاثرائي الفاعل المعتمد من وزارة التربية والتعليم والمعد من قبل الدكتور عبدالله

الجغيمان ، ويرتكز هذا الأنموذج الاثرائي الفاعل على تقديم إثراء متكامل مؤلف من ثلاثة أنواع من المعلومات و المهارات وهي :

١- المعلومات المعرفية المتخصصة في الاقتصاد المنزلي : وهي معلومات متخصصة ذات علاقة بمنهج الاقتصاد المنزلي المقرر على طالبات الصف السادس الابتدائي

٢- المهارات المتخصصة في التفكير والابتكار : وهي مهارات تساعد على تعليم التلميذة مهارات في التفكير والابتكار ، وتم اختيار مهارات التفكير الابتكاري (الطلاقة – المرونة –الأصالة –التفاصيل) وأساليب التفكير الابتكاري (حل المشكلات - العصف الذهني- سكامبير).

٣- الأداء: وهي أنشطة و أعمال تقوم بها التلميذة تعكس من خلالها الفائدة التي جنتها بتوظيف المادة العلمية المعرفية ومهارات التفكير ،وحيث يعمل الأنموذج على إيجاد صيغة من التفاعل بين هذه الركائز الثلاث من خلال تهيئة إطار عام لخبرات تربوية متعددة ومتنوعة تمر بها التلميذة عبر ثلاث مراحل رئيسية متدرجة وهي:

- مرحلة الاستكشاف (وتعمل هذه المرحلة على تحفيز التلميذة الموهوبة إلى موضوع البرنامج والتعرف على ميولها ،لذا لا بد أن تعمل مناشط هذه المرحلة على :جذب انتباه التلميذة وإثارة دافعيتها
- مرحلة الإتقان (تعتبر هذه المرحلة هي قلب البرنامج الاثرائي النابض ويعتمد نجاح المرحلة على تحقيق أهداف البرنامج ومدى فاعليته وجدية مناشطه .
- مرحلة التميز(وهي المرحلة التي تكتسب فيها التلميذة الخبر التعليمية من البسيط إلى المتوسط فالمعقد ويتأكد فيها ترابط مناشط وفعاليات المراحل الثلاث.

ب- اختبار تورانس الشكلي (ب)للتفكير الابتكاري

اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري تقيس القدرة على التفكير الابتكاري لدى الأفراد ،وقد اختارت الباحثة هذا الاختبار للأسباب التالية :

١- اختبار تورانس للتفكير الابتكاري من أشهر مقاييس الإبداع العالمية التي وضعت لقياس قدرات التفكير الابتكاري
٢- اختبار تورانس للتفكير الابتكاري يقيس القدرة على التفكير الابتكاري في مختلف الفئات العمرية من مستوى الروضة إلى مستوى الدراسات العليا
٣- اختبار تورانس للتفكير الابتكاري استخدم تقريبا في أكثر من ٢٠٠ دراسة وترجم لأكثر من ٣٤ لغة

ويتألف من صورتين :

- الصورة اللفظية نموذج (أ،ب)
- الصورة الشكلية نموذج (أ،ب)

واختارت الباحثة اختبار تورانس للتفكير الابتكاري(الصورة الشكلية ب) وذلك للأسباب التالية:

١- اعتماده من قبل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في مراكز رعاية الموهوبين والموهوبات عموما وفي منطقة المدينة المنورة خصوصا .
٢- وجود دليل معتمد من وزارة التربية والتعليم ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين لتصحيح الاختبار .

وتتكون الصورة الشكلية من ثلاثة أسئلة، يطلب من المفحوص أن يكمل صورة ما ، أو تكوين موضوعات جديدة باستخدام الخطوط.

ويستغرق زمن تطبيق الاختبار ككل حوالي (٧٩دقيقة) منها ٣٠ دقيقة للصورة الشكلية أي (١٠ دقائق لكل سؤال).

وقد ترجمه للغة العربية الدكتور عبدالله سليمان وفؤاد أبو حطب (١٩٧٣م) وقننه على البيئة السعودية الدكتور أمير خان (١٩٨٧م).

خامساً: الإجراءات:

للإجابة عن أسئلة البحث قامت الباحثة بما يلي:

أولاً : بناء برنامج إثرائي مقترح حسب المكونات الأساسية التي اتفق عليها خبراء مناهج الموهوبين، والمتبعة عند بناء أي برنامج إثرائي وأهمها:

فلسفة البرنامج

١- ويقوم البرنامج الإثرائي المقترح على فلسفة الأنموذج الاثرائي الفاعل الذي أعده الدكتور عبد الله الجغيمان ،وقد أعدت الباحثة برنامجا اثرائياً مقترحا في مادة الاقتصاد المنزلي متبعة خطوات الأنموذج الاثرائي الفاعل موضحة أهدافه.

أهمية البرنامج

٢- إيجاد منتج أو حلول للمشكلة وهذا هو محور الاختلاف بينه وبين المنهج المدرسي أو المناشط المدرسية العادية اليومية

٣- التلميذة هي المحور الأساسي في البرنامج الإثرائي فهي التي تبادر، تسأل، توجه الحوار، تختار المواضيع. بينما دورها في الصف الدراسي هو التلقي.

٤- تجد التلميذة من خلال البرنامج الإثرائي متعة في التعلم لأنها لن تكون مقيدة بقوانين صارمة وزمن محدد.

٥- تعمل التلميذة فكرها وذهنها في الموضوع ويرجع ذلك إلى أساليب التفكير المستخدمة فيه.

٦- يثير البرنامج الاثرائي تفكير التلميذات وينمي قدراتهم الشخصية والانفعالية.

أهداف البرنامج

١- اكتساب مهارات البحث والتعلم الذاتي.

٢- تنمية مهارت التفكير الابتكاري.

٣- تنمية السلوك الابتكاري.

٤- استكشاف معارف متنوعة من مادة الاقتصاد المنزلي .

٥- التعامل مع محتوى علمي ومصادر تعلم لا تتواجد في المنهج الدراسي العادي.

محتوى البرنامج وأنشطته ومهاراته

تم اختيار محتوى البرنامج من المجال الحرفي للملابس والنسيج (كوسيلة تعبيرية وجمالية وفنية في التصميمات المختلفة والزخرفة والتطريز) وهو من بين مجالات البرنامج الاثرائي السبعة(المجال العلمي- المجال الصناعي- المجال الاجتماعي – المجال الاقتصادي -المجال الشرعي- المجال السياسي).

ويتضمن المحتوى أنشطة وخبرات تمر بها التلميذة سواء كانت هذه الخبرات معلومات ومعارف تكتسبها التلميذة ،أو أنشطة تمارسها ،أو مواقف تعيشها لتكتسب من وراء ذلك ما يهدف إليه البرنامج من اكتساب مهارة أو اتجاه أو قيمة أو حرفة. ومن ضمن المهارات والأساليب التي احتواها البرنامج :

١- مهارات التفكير الإبتكاري: (الحساسية للمشكلة- الطلاقة- المرونة- الأصالة- التفاصيل) - وقد سبق شرحها في الإطار النظري- .

٢- أساليب التفكير الإبتكاري: (حل المشكلات -العصف الذهني – اسكامبير) - وقد سبق شرحها في الإطار النظري- .

طرق التدريس

وهي الكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للتلميذة وتعرض عليها وتعيشها لتحقق لديها الأهداف المنشودة .ولما كان تنويع طرائق التدريس المستخدمة في البرنامج الاثرائي ضرورة تمليها ظروف التلميذات واحتياجهن؛ استخدمت الباحثة الطرائق التالية : الشرح والإلقاء-المناقشة والحوار-البيان العملي-تمثيل الأدوار وصناعة المواقف-التعلم الذاتي –التعلم التعاوني -الخرائط الذهنية –صياغة وتوجيه أسئلة من مستويات تفكير عليا.

الوسائل التعليمية وتقنيات ومصادر التعليم:

١- الوسائل التعليمية: وسيلة مرئية وسمعية-وسيلة مقروءة.

٢- مصادر المعلومات: الانترنت - استضافة بعض الشخصيات المتميزات في هذا المجال- الكتب والمنشورات.

أساليب تقويم البرنامج

روعي في استخدام أساليب التقويم المعايير التالية منها:

١- ارتباطه بفلسفة البرنامج وأهدافه .

٢- مناسبته لقدرات وميول التلميذات.

٣- تغطيته جميع مفردات المحتوى .

٤- بناؤه على أساس علمي محكم.

وتضمنت هذه الأساليب المستخدمة كلا من :

أ - **التقويم التشخيصي:** قبل بداية البرنامج من خلال التعرف على مستويات التلميذات المتعلمات والاطلاع على الاستمارات الخاصة بكل تلميذة من مركز رعاية الموهوبات ثم تطبيق اختبار قبلي (تورانس للتفكير الابتكاري الشكلي ب) على مجموعتي البحث للتأكد من تكافؤ المجموعتين في قدرات التفكير الابتكاري ككل وفي كل من أبعاده الأربعة.

ب- **التقويم المرحلي البنائي** :ويتركز على التحقق من مدى تعلم التلميذات الموهوبات بكل مهارة **أو هدف نص عليه البرنامج من خلال الآتي:**

- الأسئلة الشفهية.
- التكليفات البحثية.
- الإنتاجات الابتكارية .
- ملاحظات المعلمة عن أداء التلميذات الموهوبات ومدى قوة دافعيتهن نحو التعلم.

ج - **التقويم الختامي:** ويتم في نهاية البرنامج ويهدف إلى تحديد مدى تحقق الفاعلية من البرنامج الاثرائي وتحسن تفكيرهن الابتكاري ويكون من خلال الوسائل التالية :

- إنتاج التلميذات الموهوبات.

- عقد مقارنة بين نتائج اختبار التفكير الإبتكاري (تورانس) القبلي والبعدي وتفسيرها والتوصل إلى النتائج والخروج بتوصيات ومقترحات لتطوير البرامج الإثرائية.

ثانيا: تحكيم البرنامج الإثرائي المقترح في مادة الاقتصاد المنزلي علمياً من قبل محكمين من أصحاب الاختصاص للتأكد من استيفائه للخصائص العلمية ومناسبته لأهدافه وإجراء التعديلات في ضوء مقترحاتهم .

ثالثا: تحديد مجموعتي البحث: وهن تلميذات مركز رعاية الموهوبات بالمدينة المنورة (٥٠) تلميذة موهوبة، تم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين ، تضم المجموعة التجريبية (٢٥) تلميذة، وتضم المجموعة الضابطة (٢٥) تلميذة. .

رابعا: تطبيق اختبار قبلي: (تورانس للتفكير الابتكاري الشكلي ب) على مجموعتي البحث للتأكد من تكافؤ المجموعتين في قدرات التفكير الابتكاري ككل وفي كل من أبعاده الأربعة.
ويتكون اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكلي ب مما يأتي:

١- معلومات شخصية عن الموهوبة (الاسم تاريخ الميلاد-المدرسة-الصف الدراسي-العمر-الجنس-تاريخ تطبيق الاختبار)
٢- ثلاث أنشطة عبارة عن:

- **النشاط الأول**: تكوين الصورة (يطلب من الموهوبة بعد توزيع لاصق على شكل منحني وإلصاقه في الصفحة المقابلة بالطريقة التي ترغب به الموهوبة، ثم تضيف ما تشاء من الرسومات بحيث تكون شكلا جديدا يحكي قصة مثيرة ومدهشة،وان تكتب عنوانا لهذه الصورة. (ويحدد ١٠ دقائق لانجاز هذا النشاط).
- **النشاط الثاني**: تكملة الأشكال (يطلب من الموهوبة إضافة ما تشاء من الخطوط لعشرة أشكال ناقصة لتصل إلى شكل أو صورة جديدة مع كتابة عنوان لكل شكل.(ويحدد ١٠ دقائق لانجاز هذا النشاط).

- **النشاط الثالث:** الدوائر (يطلب من الموهوبة رسم موضوع يحكي قصة مثيرة بقدر ما تستطيع باستخدام هذه الدوائر وعددها ٣٤ دائرة (ويحدد ١٠ دقائق لانجاز هذا النشاط) (كما يظهر في ملحق رقم (٣) ص٢١٣-٢٢٠).

خامسا: تطبيق البرنامج الاثرائي: المقترح في الاقتصاد المنزلي على المجموعة التجريبية ،أما المجموعة الضابطة فيدرسن المنهج التقليدي من الكتاب المدرسي للصف السادس الابتدائي في نفس الوقت مع معلمة من معلمات مركز رعاية الموهوبات .

سادسا: تطبيق اختبار بعدي (تورانس للتفكير الابتكاري الشكلي ب) على مجموعتي البحث للتأكد من مدى اكتساب العينة للمهارات المحددة بعد تطبيق البرنامج الاثرائي المقترح في الاقتصاد المنزلي .

سابعا: تصحيح الاختبار لمعرفة النتائج ومقارنة النتائج للبرنامج الاثرائي الذي طبق على المجموعة التجريبية بنتائج المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

ويتم تصحيح اختبار (تورانس للتفكير الابتكاري الشكلي ب) بناء على كتيب التصحيح المعتمد من وزارة التربية والتعليم حيث يتم استخراج قيمة أبعاد التفكير الابتكاري(طلاقة-مرونة-أصالة –تفاصيل) لكل نشاط على حدة ومن ثم تجميع القيمة ككل.

ثامنا: تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا .

تاسعا: مناقشة النتائج وتفسيرها ،وتقديم التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة.

لاختبار فرضيات البحث تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة لأبعاد التفكير الابتكاري ككل ،ولكل بعد على حدة.

نتائج البحث ومناقشتها:

يناقش هذا الفصل نتائج البحث وتفسيراته، كما أظهرتها التحليلات الإحصائية وفق ترتيب أسئلة البحث وفروضه.

تحددت مشكلة البحث في معرفة فعالية برنامج إثرائي لتنمية التفكير الابتكاري للموهوبات في الصف السادس الابتدائي ،وصيغت في ضوء ذلك مجموعة من الأسئلة أجيب عن السؤالين الأوليين منهما من خلال بناء البرنامج المقترح ويمكن مناقشة الأسئلة والفروض فما يلي:

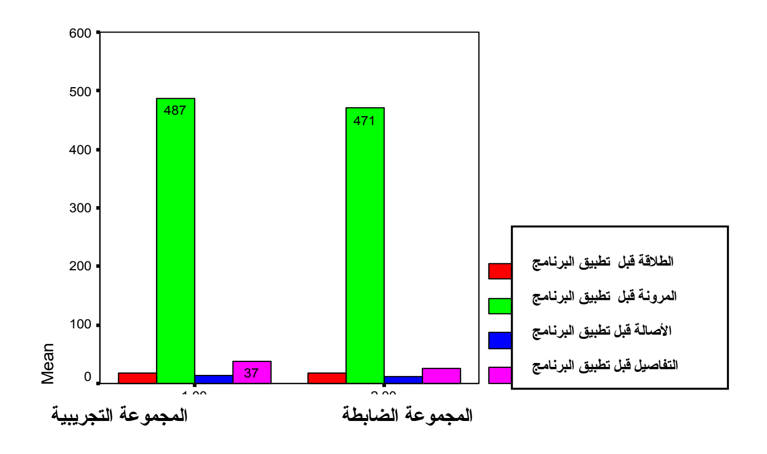
إجابة السؤال الثالث:

ما فعالية تدريس برنامج إثرائي مقترح في مادة الاقتصاد المنزلي في تنمية التفكير الابتكاري للموهوبات بالصف السادس الابتدائي؟

وللإجابة على السؤال صيغت الفروض التالية التي تم التحقق من صحتها وحساب المتوسط والانحراف المعياري وإيجاد قيمة (ت)للمقارنة بين مجموعتي البحث (الضابطة-التجريبية) والرسوم البيانية والجداول الإحصائية توضح ذلك.

الفرض الأول:

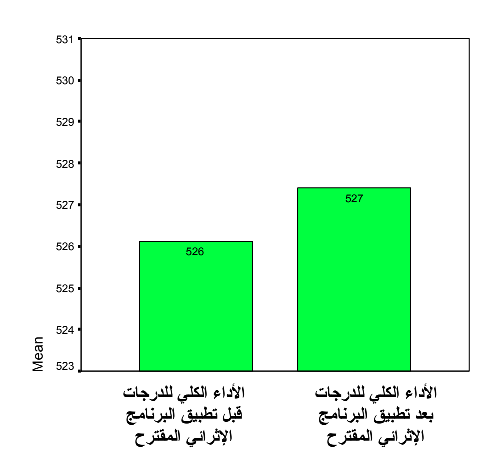
لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين أداء التلميذات لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكلي (ب) قبل تطبيق البرنامج الإثرائي لجميع أبعاد التفكير الابتكاري(الطلاقة،المرونة،الأصالة،التفاصيل).



رسم بياني(١)

الفرق بين متوسط المجموعتين التجريبية والضابطة في الأبعاد الأربعة قبل تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح

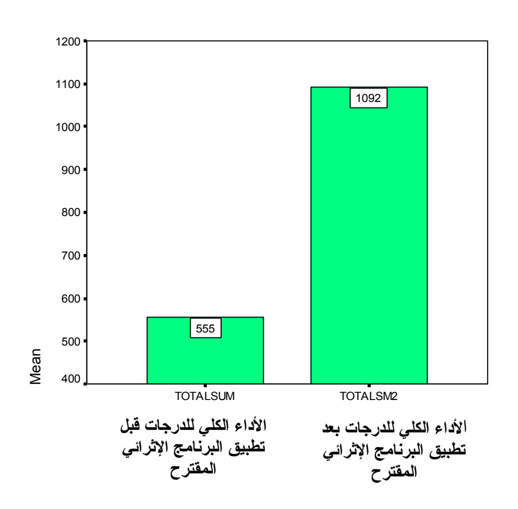
يتضح من الرسم البياني رقم(١)أنه ليس هناك فرق في المتوسط بين مجموعتي البحث (الضابطة-التجريبية)في أبعاد التفكير الابتكاري(الطلاقة،المرونة،الأصالة،التفاصيل).



رسم بياني (٢)

متوسط الأداء الكلي للمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح وبعده

ويتضح من الرسم البياني رقم(٢)أن متوسط الأداء الكلي للمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح وبعده متقارب جدا ولا يوجد فرق كبير .



رسم بياني(٣)

متوسط درجات الأداء الكلي للمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح وبعده

بينما يؤكد الرسم البياني رقم(٣) الفرق الكبير بين متوسط درجات الأداء الكلي للمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح وبعده.

وإذا نظرنا إلى تحقيق هذه الرسوم من خلال الجداول الإحصائية فإنه يتبين الآتي:

جدول (١)

الفرق بين متوسط مجموعتي البحث(التجريبية -الضابطة) في أبعاد التفكير الابتكاري (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة، التفاصيل) قبل تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح

الأبعاد	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الطلاقة	التجريبية	25	17.48	6.35	-.48	34.99	.02
	الضابطة	25	18.16	3.13			
المرونة	التجريبية	25	487.40	244.65	.28	48	.23
	الضابطة	25	470.56	175.73			
الأصالة	التجريبية	25	13.56	8.81	0.49	48	.60
	الضابطة	25	12.52	5.86			
التفاصيل	التجريبية	25	36.84	25.54	2.11	34.47	.00
	الضابطة	25	24.88	12.24			

جدول (٢) الفرق بين متوسط الأداء الكلي (لأبعاد التفكير الابتكاري) لمجموعتي البحث قبل تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح وبعده

المتغير	فرق المتوسط	مستوى معنوية الاختبار	قيمة اختبار (ت)	المجموعة	حجم العينة	الانحراف المعياري	متوسط الأداء الكلي
الأداء الكلي للدرجات قبل تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح	29.16	.44	.65	التجريبية	25	268.90	555.28
				الضابطة	25	186.96	526.12
الأداء الكلي للدرجات بعد تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح	564.40		❋ .00	التجريبية	25	236.58	1091.80
		9.38		الضابطة	25	185.37	527.40

❋ هذا يع أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية ب متوسط الدرجات موء البحث عند مستوى معنوية ٠,٠٥ (أي أن هناك اختلافا واضحا نتائج الاختبار البعدي (بعد تطبيق الا نامج الإثرائي للمجموعة التجريبية).

* تع أن الفرق جوهري عند مستوى معنوية٠,٠٥ = a و **تع أن الفرق جوهري عند مستوى معنوية٠,٠١ = a

من خلال الجدول رقم(١)يتضح أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث قبل تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح في اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكلي (ب) لأبعاد التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل). وبيان ذلك في الآتي:

بُعد الطلاقة:

الفرض الصفري: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين متوسط درجات الطلاقة في مجموعتي البحث (قبل تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح) .

أما الفرض البديل : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين متوسط الدرجات في مجموعتي البحث (قبل تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح) .

فتكون النتيجة قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل، حيث لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاقة في مجموعتي البحث عند مستوى معنوية ٠,٠٥ .

بُعد المرونة :

الفرض الصفري : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين متوسط درجات المرونة في مجموعتي البحث (قبل تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح).

الفرض البديل : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين متوسط درجات المرونة في مجموعتي البحث (قبل تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح).

فتكون النتيجة قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل، وكذلك الأمر في بُعد الأصالة والتفاصيل.

ومن خلال الجدول رقم(٢)يتضح أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط الأداء الكلي لدرجات مجموعتي البحث قبل تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح عند مستوى معنوية ٠,٠٥،كما يتضح أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الأداء الكلي لدرجات مجموعتي البحث بعد تطبيق البرنامج عند مستوى معنوية ٠,٠٥ لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ الانحراف المعياري (236.58)ومتوسط الأداء الكلي(1091.80)للمجموعة التجريبية مقابل الانحراف المعياري(185.37) ومتوسط الأداء الكلي(527.40)للمجموعة الضابطة ، وكما يلاحظ أن قيمة

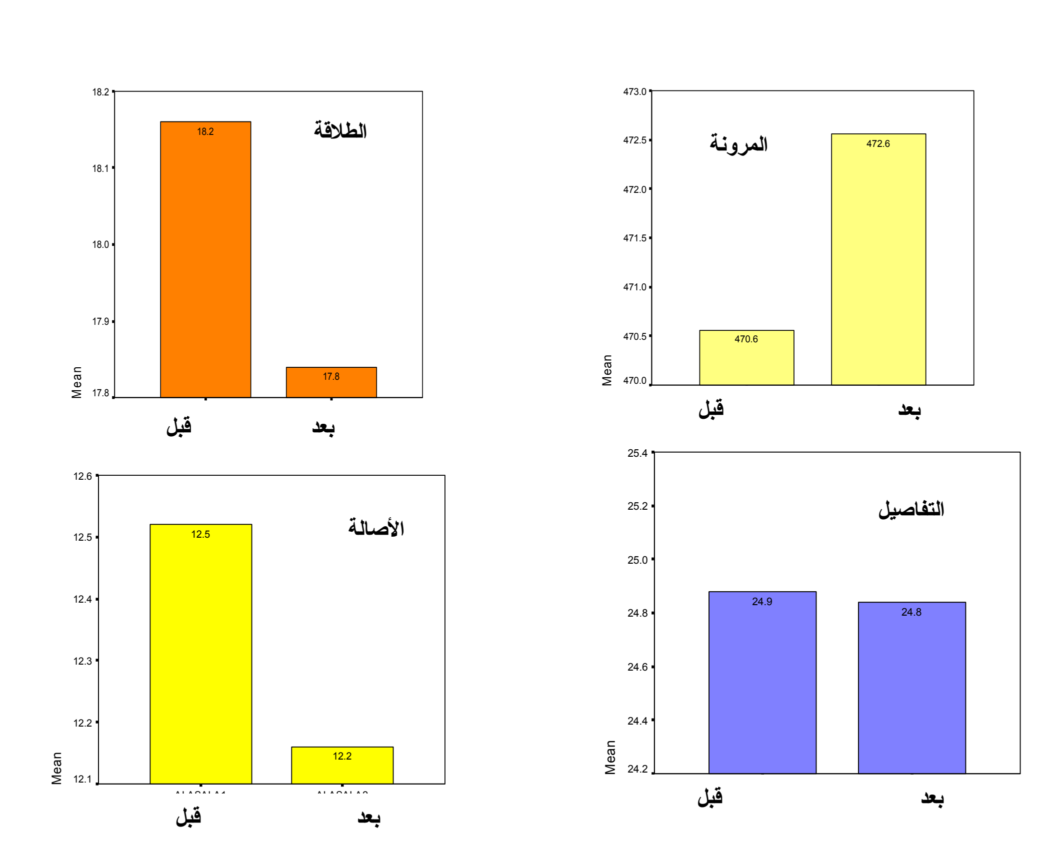
الاختبار(ت)للفرق بين متوسط الأداء الكلي لأبعاد التفكير الإبتكاري بلغت (0.44) قبل تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح مقابل(9.38) بعد تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح.

وبناء على هذه النتيجة يُرفض الفرض البديل ويُؤيد الفرض الصفري وذلك بسبب عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين مجموعتي البحث قبل تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح، بينما يرفض الفرض الصفري ويُؤيد الفرض البديل؛ وذلك بسبب وجود فرق ذو دلالة إحصائية ٠,٠٥ بين مجموعتي البحث بعد تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح لصالح المجموعة التجريبية في اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكلي(ب) في أبعاده الأربعة (الأصالة، المرونة، الطلاقة، التفاصيل)، وهذا يؤكد أن البحث الحالي يتفق مع الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية التفكير الابتكاري كدراسة الخاجة(١٩٩٣م) ودراسة خطاب(١٩٩٤م) ودراسة كوسة (١٩٩٩م) ودراسة حاجي(٢٠٠١م) ودراسة الكيومي(٢٠٠٢م) دراسة لوري lowery,j.H(١٩٨١م) ودراسة هبرجر Heiberger,M.S.A (١٩٨٤م)، وجميعها تؤكد تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القدرات الابتكارية في الاختبار البعدي.

كما يتفق البحث الحالي في نتائجه للفرض الأول مع الدراسات التي أكدت أهمية استخدام الأسلوب الإثرائي في رعاية الموهوبين والموهوبات كدراسة نوبي (١٩٩٨م) ودراسة التمار(٢٠٠٠م) ودراسة القرني(٢٠٠٠م)ودراسة الطناوي(٢٠٠٠م) ودراسة آل عامر(٢٠٠٣م) ودراسة كولوف kolloff,m.B (١٩٨٤م)، وجميع هذه الدراسات أثبتت وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار تورانس للتفكير الابتكاري لصالح التطبيق البعدي. وتبدو هذه النتائج منطقية إلى حد كبير حيث أن الأسلوب الإثرائي لاستخدام مهارات التفكير الابتكاري يؤدي إلى بذل جهد مقصود من التلميذات الموهوبات للحصول على المعرفة ،ويؤدي إلى عمق في الفهم وزيادة الإنتاجية وترسيخ السلوك الابتكاري في شخصية التلميذة الموهوبة .

الفرض الثاني :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي (بعد تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح على المجموعة التجريبية) لأفراد المجموعة الضابطة لجميع أبعاد التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل).



رسم بياني(٤)

الفرق بين نتائج اختبار تورانس للتفكير الابتكاري القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة

يتضح من الرسم البياني رقم(٤)أنه لا يوجد فرق واضح بين نتائج اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكلي(ب)في الأبعاد الأربعة(الطلاقة،المرونة،الأصالة،التفاصيل)قبل تطبيق البرنامج الإثرائي وبعده للمجموعة الضابطة.

وإذا نظرنا إلى تحقيق هذه الرسوم من خلال الجداول الإحصائية فإنه يتبين الآتي:

جدول (٣)

الفرق بين نتائج اختبار تورانس للتفكير الابتكاري القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

الأبعاد	المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأبعاد	فرق المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة
الطلاقة	الضابطة	25ق٢	18.16	3.13	الطلاقة قبل الاختبار – المرونة بعد الاختبار	.32	1.60	1.0	.32
		25ب	17.84	3.13					
المرونة		25ق	470.56	175.73	الأصالة قبل الاختبار – الأصالة بعد الاختبار	-2.00	10.00	-1.0	.32
		25ب	472.56	173.38					
الأصالة		25ق	12.52	5.86	الطلاقة قبل الاختبار – المرونة بعد الاختبار	.36	1.80	1.0	.32
		25ب	12.16	6.28					
التفاصيل		25ق	24.88	12.24	الأصالة قبل الاختبار – الأصالة بعد الاختبار	4.00	.20	1.0	.32
		25ب	24.84	12.30					

[2] ق :تعني الدرجة قبل إجراء التجربة.
ب: تعني الدرجة بعد إجراء التجربة.

من خلال الجدول رقم(٣) تؤكد نتائجه أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ للمجموعة الضابطة بين متوسط الدرجات لجميع أبعاد التفكير الابتكاري وبيان ذلك في الآتي:

الفرض الصفري : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في جميع أبعاد التفكير الابتكاري.

الفرض البديل : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في جميع أبعاد التفكير الابتكاري.

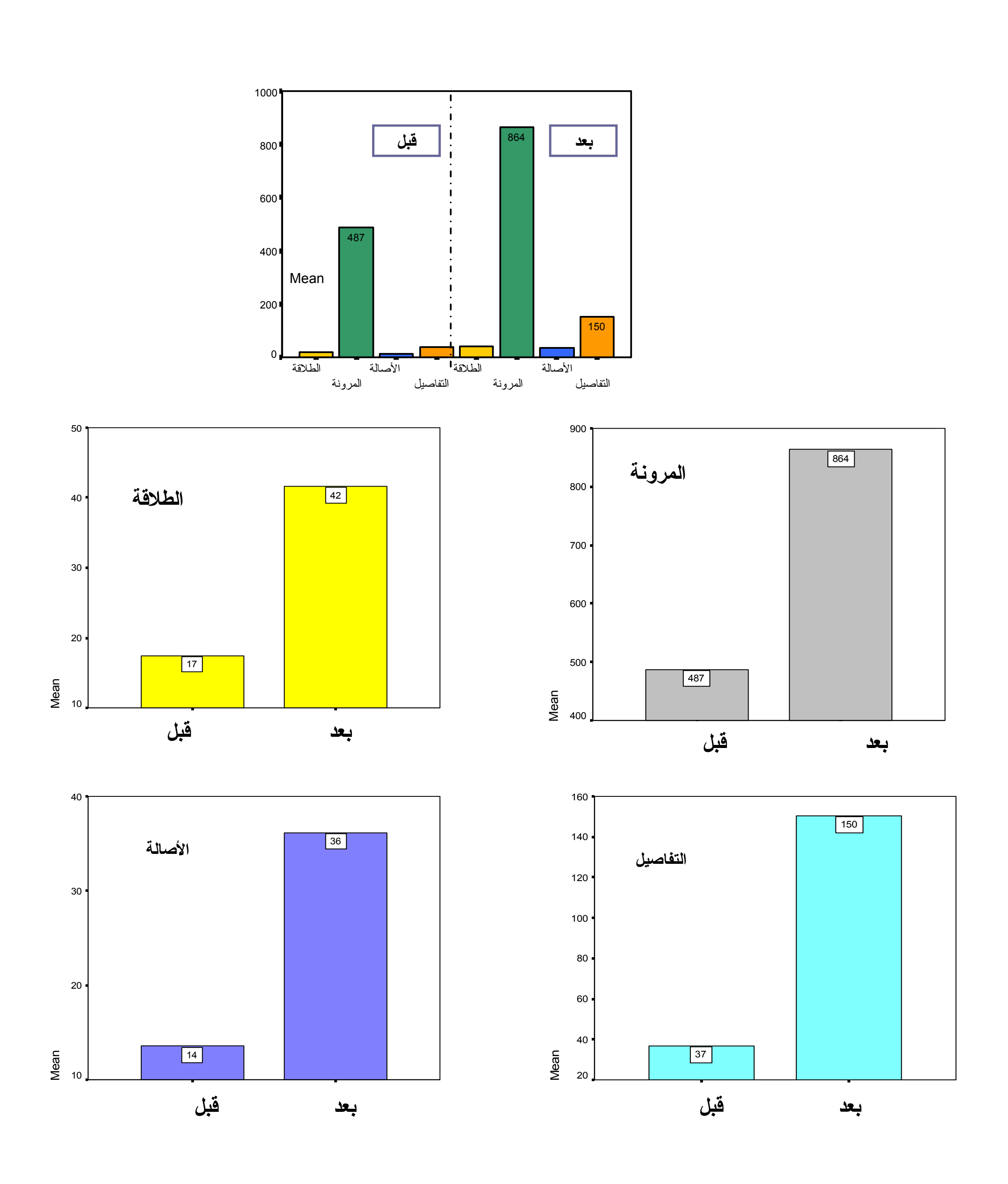
ومن الواضح في الجدول رقم(٣) عدم وجود فرق بين متوسط النتائج في الاختبارين فتكون النتيجة قبول الفرض الصفري بعدم وجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في جميع أبعاد التفكير الابتكاري.

وهذا الذي أيدته كثير من الدراسات كدراسة السويدي (١٤١٠هـ) ودراسة خطاب(١٩٩٤م) ودراسة حاجي(٢٠٠١م)و دراسة جلوب وهان (١٩٨٣م) ودراسة كلينر (١٩٩١م).

وهذا يدل على أن الأسلوب الإثرائي له أهميته في إغناء المناهج بنوع جديد من الخبرات التعليمية، فإذا كانت هذه الخبرات في مجال واحد يتم تعميقه وتصحيحه من الموضوعات الدراسية فإن ذلك بلا شك يؤثر على معطيات التلميذات الموهوبات ،وبما أن المجموعة الضابطة لم تتعرض لهذا الأسلوب الفاعل نجد أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية قبل وبعد تطبيق البرنامج لهذه المجموعة.

الفرض الثالث :

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي (بعد تطبيق البرنامج الإثرائي على المجموعة التجريبية)لأفراد المجموعة التجريبية لجميع أبعاد التفكير الإبتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل).



رسم بياني (٥)

الفرق بين نتائج اختبار تورانس للتفكير الابتكاري القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

يتضح من الرسم البياني رقم(٥)أن هناك فرقا واضحا بين نتائج اختبار تورانس للتفكير الابتكاري (الطلاقة،المرونة،الأصالة،التفاصيل) القبلي والبعدي أي بعد تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح للمجموعة التجريبية وخاصة في بعد المرونة.

وإذا نظرنا إلى تحقيق هذه الرسوم من خلال الجداول الإحصائية فإنه يتبين الآتي:

جدول (٤)

الفرق بين نتائج اختبار تورانس للتفكير الابتكاري القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

الأبعاد	المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأبعاد	فرق المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة
الطلاقة	التجريبية	25ق[4]	17.48	6.35	الطلاقة قبل الاختبار – المرونة بعد الاختبار	-24.12	7.56	-15.93	.00[3]**
		25ب	41.60	4.03					
المرونة		25ق	487.40	244.65	الأصالة قبل الاختبار – الأصالة بعد الاختبار	-376.20	274.60	-6.85	.00**
		25ب	863.60	242.30					
الأصالة		25ق	13.56	8.81	الطلاقة قبل الاختبار – المرونة بعد الاختبار	-22.60	10.89	-10.37	.00**
		25ب	36.16	10.99					
التفاصيل		25ق	36.84	25.54	الأصالة قبل الاختبار – الأصالة بعد الاختبار	-113.60	64.57	-8.79	.00**
		25ب	150.44	58.57					

[3]** هذا يعني أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في العينتين عند مستوى معنوية ٠,٠٥ (أي أن هناك اختلافاً واضحا في نتائج الاختبار البعدي (بعد تدريس البرنامج الإثرائي لأفراد هذه المجموعة)

[4]ق :تعني الدرجة قبل إجراء التجربة.

ب: تعني الدرجة بعد إجراء التجربة.

من خلال الجدول رقم (٤) يتضح أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نتائج اختبار تورانس للتفكير الابتكاري في الأبعاد الأربعة (طلاقة،مرونة،أصالة،تفاصيل)القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وبيان ذلك في الآتي:

الفرض الصفري : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى٠,٠٥بين متوسط نتائج التلميذات الموهوبات في أبعاد التفكير الابتكاري (طلاقة،مرونة،أصالة،تفاصيل) .

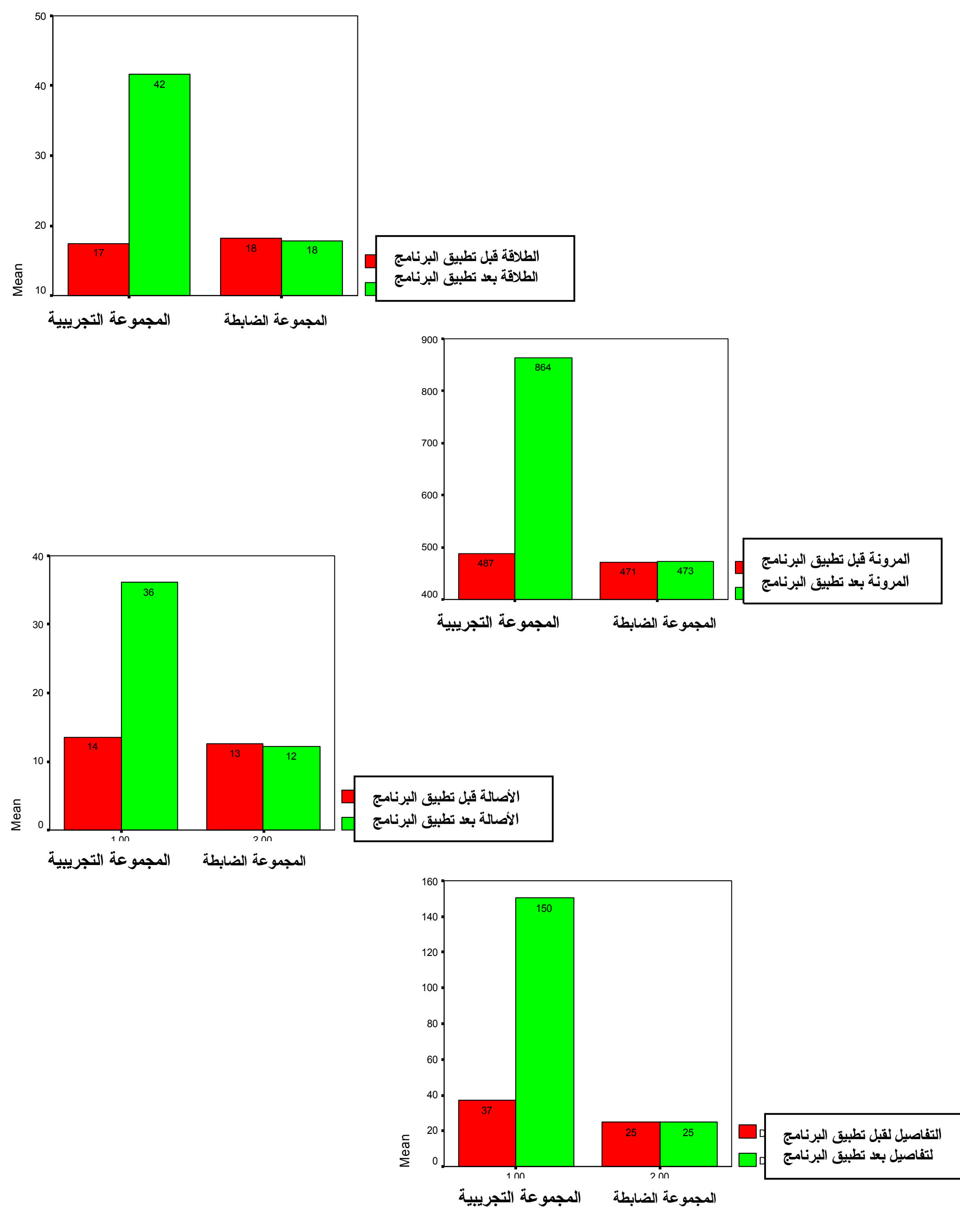
الفرض البديل : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين متوسط نتائج التلميذات الموهوبات في أبعاد التفكير الابتكاري (طلاقة،مرونة،أصالة،تفاصيل) .

وقد أثبتت البيانات الموضحة في الجدول رقم (٤)بوجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات للمجموعة التجريبية عند مستوى ٠,٠٥ في أبعاد التفكير الابتكاري (طلاقة،مرونة،أصالة،تفاصيل)،فتكون النتيجة قبول الفرض البديل بوجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين متوسط نتائج التلميذات الموهوبات في جميع أبعاد التفكير الابتكاري،وعند ذلك يكون الفرض قد تحقق إيجاباً بالنسبة للأبعاد الأربعة، حيث ثبت أن هناك اختلافا واضحا لنتائج الاختبار البعدي بعد تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح، وهذا يؤكد ما أثبتته البحوث والدراسات السابقة من تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة لأبعاد التفكير الابتكاري الأربعة، ومن هذه الدراسات دراسة كوسة (١٩٩٩م) ودراسة الخاجة(١٩٩٣م) ودراسة البشري(١٩٩٥م) ودراسة الكيومي(٢٠٠٢م) ودراسة جونسون Johnson (١٩٧٤م) ودراسة سميث smith,B.F (١٩٨٨م).

وهذا يؤكد على أهمية الأسلوب الإثرائي في تنمية التفكير الابتكاري في أبعاده الأربعة كما أيدت ذلك دراسة التمار(٢٠٠٠م)ودراسة الخضراء (٢٠٠٥م)ودراسة القرني(٢٠٠٠م) ودراسة الطناوي(٢٠٠٠م) ودراسة نوبي(١٩٩٨م) يعني ذلك أن البدائل التربوية الإثرائية لها القدرة على إيجاد آراء جديدة وابتكار طرق جديدة للتفكير ولها القدرة أيضا على الربط بين المفاهيم والأفكار المختلفة وعلى فهم المواقف المعقدة.

الفرض الرابع :

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية لجميع أبعاد التفكير الإبتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) بعد تطبيق البرنامج الإثرائي.



رسم بياني (٦)

الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري البعدي

(بعد تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح على المجموعة التجريبية)

يتضح من الرسم البياني رقم(٦)أن هناك فرقا وتباينا ملحوظا بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري البعدي(بعد تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح على المجموعة التجريبية) حيث لا يوجد فرقا ملحوظا على المجموعة الضابطة (بعد تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح على المجموعة التجريبية) .

وإذا نظرنا إلى تحقيق هذه الرسوم من خلال الجداول الإحصائية فإنه يتبين الآتي:

جدول (٥)

الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري البعدي(بعد تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح على المجموعة التجريبية)

الأبعاد	قيمة اختبار (ت)	فرق المتوسط	مستوى معنوية الاختبار	الأبعاد	المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة	23.27	23.76	48	الطلاقة بعد تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح	التجريبية	25	41.60	4.03
					الضابطة	25	17.84	3.13
المرونة	6.56	391.04	48	المرونة بعد تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح	التجريبية	25	863.60	242.30
					الضابطة	25	472.56	173.38
الأصالة	9.47	24.00	48	الأصالة بعد تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح	التجريبية	25	36.16	10.99
					الضابطة	25	12.16	6.28
التفاصيل	10.49	125.60	26.11	التفاصيل بعد تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح	التجريبية	25	150.44	58.57
					الضابطة	25	24.84	12.30

من خلال الجدول رقم (٥)يتضح الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأبعاد الأربعة للتفكير الابتكاري وبيان ذلك في الآتي:

الفرض الصفري : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين متوسط درجات بُعد الطلاقة في مجموعتي البحث (بعد تطبيق البرنامج الإثرائي)وكذلك بُعد المرونة والأصالة والتفاصيل.

الفرض البديل: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين متوسط درجات بُعد الطلاقة في مجموعتي البحث (بعد تطبيق البرنامج الإثرائي)وكذلك بُعد المرونة والأصالة والتفاصيل.

ومن الواضح في الجدول رقم (٥) الفرق بين متوسط أبعاد التفكير الابتكاري الأربعة، حيث بلغ الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح 17.84 بينما بلغ الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح 41.60 وبلغ الانحراف المعياري لبُعد الطلاقة للمجوعة الضابطة 3.13 ، بينما بلغ الانحراف المعياري لبُعد الطلاقة للمجوعة التجريبية 41.60 ، وهكذا يتضح الفرق أيضا في بُعد المرونة والأصالة والتفاصيل وهذا يعني أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث عند مستوى ٠,٠٥لصالح المجموعة التجريبية، وبناء على هذا يتضح أن الفرض قد تحقق إيجابا بالنسبة للأبعاد التفكير الابتكاري الأربعة لصالح المجموعة التجريبية.

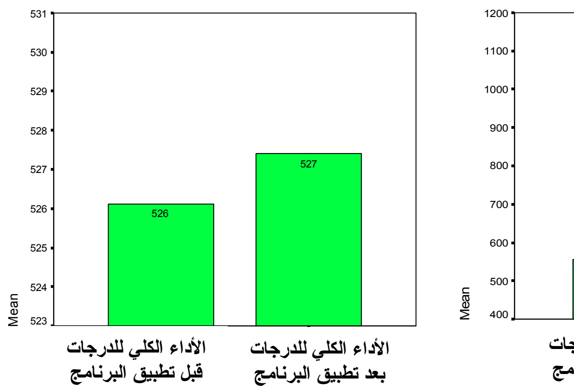
فتكون النتيجة قبول الفرض البديل وذلك بوجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين متوسط الدرجات لصالح المجموعة التجريبية.

وقد أيدت الدراسات السابقة هذا الفرض في صورته الإيجابية كدراسة السويدي (١٤١٠هـ) ودراسة حاجي(٢٠٠١م) ودراسة محمد(١٩٩٤م) ودراسة صابر وعبد العظيم (١٩٩٨م) ودراسة خان(١٩٩٠م) ودراسة لوري lowery,j.H (١٩٨١م).

وهذا يعني أن المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج الإثرائي المقترح قد تفوقت بسببه على المجموعة الضابطة وأكدت ذلك دراسة آل عامر(٢٠٠٣م)ودراسة أحمد (١٩٩٩م)ودراسة الخضراء (٢٠٠٥م) ودراسة الطنــاوي(٢٠٠٠م) ودراسة الحازمي(١٩٩٧م)ودراسة كولوف kolloff,m.B (١٩٨٤م)، مما يؤكد أن الأسلوب الإثرائي يحقق فاعلية كبيرة إذا أخذت الاحتياطات اللازمة وتم تخطيط البرنامج بدقة واتخذت الإجراءات المناسبة لدعم نجاحه.

الفرض الخامس

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط الأداء الكلي (لأبعاد التفكير الابتكاري) لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، قبل تطبيق البرنامج الإثرائي وبعده.



رسم بياني (٧)

فرق متوسط الأداء الكلي (لأبعاد التفكير الابتكاري) لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح وبعده.

يتضح من الرسم البياني رقم(٧)أن هناك فرقا بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري البعدي(بعد تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح على المجموعة التجريبية) حيث لا يوجد فرقا ملحوظا على المجموعة الضابطة (بعد تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح على المجموعة التجريبية) .

وإذا نظرنا إلى تحقيق هذه الرسوم من خلال الجداول الإحصائية فإنه يتبين الآتي:

جدول(٦)

فرق متوسط الأداء الكلي (لأبعاد التفكير الابتكاري) لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح وبعده

الأبعاد	المجموعة	حجم العينة	متوسط الأداء الكلي	الانحراف المعياري	فرق المتوسط	قيمة اختبار (ت)	مستوى معنوية الاختبار
الأداء الكلي للدرجات بعد تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح	التجريبية	25	1091.80	236.58	564.40	9.38	.00**
	الضابطة	25	527.40	185.37			
الأداء الكلي للدرجات قبل تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح	التجريبية	25	555.28	268.90	29.16	.44	.65
	الضابطة	25	526.1200	186.96			

من خلال الجدول رقم (٦) يتضح أن هناك فرقا في متوسط الأداء الكلي لأبعاد التفكير الابتكاري لمجموعتي البحث قبل تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح وبعده، وبيان ذلك في الآتي:

الفرض الصفري : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين متوسط الأداء الكلي لدرجات مجموعتي البحث قبل تطبيق البرنامج وبعده.

الفرض البديل : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين متوسط الأداء الكلي لدرجات مجموعتي البحث قبل تطبيق البرنامج وبعده .

حيث أكدت نتائج الاختبارات بعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط الأداء الكلي قبل تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح عند مستوى ٠,٠٥بينمايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط الأداء الكلي بعد تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح عند مستوى ٠,٠٥ ،حيث بلغت (ت) في الاختبار القبلي 0.44 بينما بلغت في الاختبار البعدي 9.38 ، في حين بلغ مستوى المعنوية في الاختبار القبلي65. ، بينما بلغ في الاختبار البعدي00. ،وهذا يعني أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات في مجموعتي البحث، فبالتالي لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى٠,٠٥ بين متوسط الأداء الكلي لدرجات مجموعتي البحث قبل تطبيق البرنامج ووجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى٠,٠٥بين متوسط الأداء الكلي لدرجات مجموعتي البحث بعد تطبيق البرنامج، وتؤكد هذه الفروق أن هناك اختلافاً واضحاً في نتائج الاختبار البعدي؛ وذلك بسبب تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح للمجموعة التجريبية .

وهذا يؤكد على فاعلية تطبيق البرنامج الإثرائي المقترح على المجموعة التجريبية وعلى تفوقه في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدي التلميذات الموهوبات للصف السادس الابتدائي ،وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة الخضراء (٢٠٠٥م) ودراسة لوري lowery,j.H (١٩٨١م) ودراسة كلينر kleiner,c (١٩٩١م)ودراسة وهبرجر (١٩٨٤م) وجوستون (١٩٧٤م).

وأيد كثير من الباحثين من خلال دراساتهم أن البرامج الإثرائية (الأسلوب الإثرائي) له فاعلية مطلقة في تنمية التفكير الابتكاري في أبعاده الأربعة (الطلاقة-المرونة-الأصالة –التفاصيل) حيث ذكر القرني(٢٠٠٠م) أن استخدام الأنشطة الإثرائية والأساليب الحديثة تساعد المتعلمين

بوجه عام والتلاميذ المتفوقين بوجه خاص على اكتساب القدرات العليا في التفكير كما أكدت دراسة رمضان ورياض(٢٠٠٠م) على أن أداء التلاميذ الموهوبين بعد تطبيق البرنامج الإثرائي أفضل من أدائهم قبل تطبيق البرنامج الإثرائي،حيث يوجد فرق دال إحصائياً عند المستويين ٠,٠٥ و ٠,٠١ وبين متوسط درجات تحصيل مجموعة البحث في الاختبار التحصيلي قبل التعرض للبرنامج الإثرائي وبين متوسط الدرجات في الصورة المكافئة للاختبار بعد تطبيق البرنامج الإثرائي، وهذا ما أيدته دراسة نوبي (١٩٩٨م) والتي تضمنت من أبرز توصياتها ضرورة تضمين البرامج والأنشطة الإثرائية في العلوم للتلاميذ المتفوقين، ويدل هذا أن الدراسة الحالية جاءت مؤكدة على أهمية تطبيق واستخدام الأسلوب الإثرائي في المناهج الدراسية.

ويعني ذلك أن البرامج الإثرائية للموهوبات على اختلافها وتنوعها تسعى إلى رفع مستويات تفوق التلميذات في التحصيل الدراسي أو الأكاديمي والتفكير الابتكاري وتطوير أنماط التفكير وحل المشكلات وتنمية الشعور الايجابي لمفهوم الذات واكتساب القدرة على التوجيه الذاتي والإعداد الصحيح للحياة الاجتماعية والمهنية والوظيفية .

ملخص لنتائج الدراسة:

بناء على نتائج اختبار فروض الدراسة والإجابة على أسئلتها يمكن إجمال نتائجها فيما يلي :

١- فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي الموهوبات مقارنة بطريقة التدريس المعتادة.
٢- تفوق مستوى التفكير الابتكاري العام لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي الموهوبات في أبعاده الأربعة (الطلاقة-المرونة –الأصالة-التفاصيل).
٣- تفوق البرنامج الاثرائي المقترح في تنمية التفكير الابتكاري عامة وفي كل بعد منه منفردا مقارنة بطريقة التدريس المعتادة.

تبين من خلال قياس مستوى التفكير الابتكاري لدى التلميذات الموهوبات في المجموعتين الضابطة والتجريبية الآتي:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين أداء التلميذات لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكلي (ب) قبل تطبيق البرنامج الاثرائي لجميع أبعاد التفكير الابتكاري(الطلاقة،المرونة،الأصالة،التفاصيل).

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي (بعد تطبيق البرنامج الاثرائي المقترح على المجموعة التجريبية) لأفراد المجموعة الضابطة لجميع أبعاد التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل).

٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي (بعد تطبيق البرنامج الاثرائي على المجموعة التجريبية)لأفراد المجموعة التجريبية لجميع أبعاد التفكير الإبتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل).

٤- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥بين أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية لجميع أبعاد التفكير الإبتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) بعد تطبيق البرنامج الاثرائي.

٥- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط الأداء الكلي (لأبعاد التفكير الابتكاري) لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، قبل تطبيق البرنامج الاثرائي وبعده.

٦- إن الموهبة والابتكار أكثر المصطلحات شيوعاً في القواميس والمراجع التربوية الحديثة، وأكثرها شمولاً واتساعاً، حيث تشمل المجالات المهنية، والأكاديمية والمعرفية، والاجتماعية... الخ.

٧- الكشف عن الموهوب بطريقة صحيحة، تتم بتظافر جميع الطرق الوصفية والموضوعية في الكشف عنها – أي الموهوبة - .

٨- إن طرق الكشف الموضوعية – اختبارات القياس – ليست يقينية أو مطلقة، وإنما هي ظنية ونسبية وتحتاج إلى تطوير بين الفترة والأخرى،وتتطلب المزيد من الدراسات والأبحاث المستفيضة.

٩- لا تتم الرعاية الحقة للموهوبة إلا إذا تم التعرف عليها من خلال شخصيتها وقدراتها وميولها واهتماماتها واتجاهاتها ومشكلاتها النفسية – إن وجدت - .

١٠- اختلفت أدبيات علم النفس كما اختلف الباحثون في إيجاد فروق جوهرية لكل من الموهبة والابتكار (الإبداع)، إلا أنهم اتفقوا أن لكل مصطلح معنى يناسبه ومتعلق به.

١١- إن الأسلوب الاثرائي لرعاية الموهوبات هو أكثر الأساليب فاعلية إذا تم التخطيط له بدقة واتخذت الإجراءات المناسبة لدعم نجاحه.

١٢- إن الأسلوب الإثرائي يساعد على تحقيق الثمرات الآتية:

- يتيح للتلميذة الموهوبة فرصة الحصول على معلومات عميقة في مجال أو تخصص معين.
- يساعد على تطوير ذات الموهوبة.
- يثير في نفس الموهوبة التحدي ويزيد من ثقتها بنفسها ويعمق لديها روح البحث العلمي.
- يشبع حب الاستطلاع العلمي ويحقق نمواً نفسياً واجتماعياً سليماً.

١٣- إن تنمية التفكير الابتكاري في سن مبكر يساعد بشكل كبير على تكوين العقلية الابتكارية المبدعة.

١٤- تدريب التلميذات على حل المشكلات وتوليد الأفكار (العصف الذهني) من خلال البرنامج الاثرائي ساعد كثيراً على تنشيط العمليات المعرفية التي تقوم عليها عملية الابتكار.

١٥- البرنامج الإثرائي هو مخطط للتدريب على الابتكار عموماً أكثر من أية أسلوب خاص لتنمية مهارات توليد الأفكار أو حل المشكلات أو استخدام استراتيجية اسكامبر بشكل محدد.

١٦- هناك شروط مهمة لإنجاح البرنامج الاثرائي لتنمية التفكير الابتكاري وهي:

- توفر المادة الدراسية (المحتوى الدراسي) المصمم تصميماً علمياً محكماً.
- تدريب المعلمة وتهيئتها علمياً ومهارياً.

- تهيئة المناخ الدراسي الإثرائي للابتكار بتوفر جميع الوسائل واستخدام الأساليب الملائمة.
- تهيئة الطالبة الموهوبة (المتعلمة) وتدريبها أثناء تنفيذ البرنامج.

١٧- إن مادة الاقتصاد المنزلي المطبق فيها البرنامج الاثرائي تعتبر من أكثر المواد حيوية للتلميذة لاحتوائها على اتحاد بين النظري والتطبيق ولموافقتها لطبيعة وميول الطالبة واهتماماتها الأنثوية.

التوصيات والمقترحات:

أولاً: توصيات متعلقة بالأسرة:

- تشجيع الأسرة للموهوبة على الابتكار وتوجيهها التوجيه الصحيح وترك الحرية لها، بهدف إيجاد الدافع الذاتي الداخلي لديها.
- مشاركة الأبناء اهتماماتهم وأنشطتهم اليومية، وتشجيع السلوك المتميز لديهم.

ثانياً: توصيات متعلقة بالمؤسسات التعليمية:

(أ) المعلمة:

- إعداد وتدريب معلمة الموهوبات طبقاً لبرامج دراسية وتعليمية خاصة.
- متابعة المعلمات باستمرار وتوجيههن نحو كيفية اكتشاف الموهوبات والتعامل معهن.

(ب) البيئة التعليمية (المدرسة، مراكز رعاية الموهوبات):

- الاهتمام بالإرشاد والتوجيه كأساس لرعاية الموهوبات حيث أن توجيههن هؤلاء الموهوبات ورعايتهن يضمن استمرار تفوقهن وعدم انحرافهن.
- تنظيم مسابقات على مستوى المدارس والمحافظات التابعة للمنطقة التعليمية للكشف عن الموهوبات ومنحهن مزايا خاصة لدعم التميز والابتكار.

(ج) توصيات لوزارة التربية والتعليم وإدارات التربية والتعليم:

- وضع آلية واضحة لتنفيذ الإثراء التعليمي في المدارس العادية للتلميذات الموهوبات بحيث تستمر المهارات الذهنية حتى يستثمرن طاقاتهن الابتكارية والعقلية بدلاً من شعورهن بالملل.

- من الضروري متابعة الموهوبات المبتكرات من خريجي التعليم العام للاستفادة منهن في التعليم العالي وفي مراكز البحوث التطبيقية.

ثالثاً: توصيات ومقترحات متعلقة بالباحثين ومراكز البحوث:

- دراسة عن أثر استخدام الأنشطة التعليمية الاثرائية على تنمية عمليات التعلم لدى التلميذات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية.
- دراسة عن أثر استخدام البرامج الاثرائية على تنمية الدافعية للتعلم لدى التلميذات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية.

المراجع:

١- الخضراء، فادية عادل، (٢٠٠٥م). تعليم التفكير الابتكاري والناقد دراسة تجريبية،عمان، ديبونو للنشر والتوزيع.

٢- الكبيسي،وهيب مجيد؛التيني،خلف نصار(١٩٩١م).علاقة بعض المتغيرات بتوليد الأفكار ، المؤتمر الفكري الأول للتربية في العراق،الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية واللجنة الوطنية العلمية العراقية،بغداد.

٣- العمر، بدر عمر، (٢٠٠٠م). التحصيل الدراسي العام للطلبة في البرامج الإثرائية وعلاقته ببعض المتغيرات الأسرية، المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين التربية الإبداعية أفضل استثمار للمستقبل، عمان ، الأردن، ٣١ أكتوبر – ٢ نوفمبر ٢٠٠٠م.

٤- عدس، محمد عبدالرحيم، (١٩٩٢م). أطفالنا الموهوبون ماذا أعددنا لهم؟، مجلة الخفجي، المملكة العربية السعودية، عدد نوفمبر.

٥- بشاي، حليم السعيد ، (١٩٨٦م). دور الإرشاد في الكشف عن الموهوبين ورعايتهم،ندوة قسم علم النفس التربوي " الإرشاد النفسي والتربوي بدولة الكويت من أجل التنمية"، كلية التربية – جامعة الكويت ١٩-٢٢ مارس ١٩٨٤م، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.

٦- سليمان،علي السيد،(١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م).مقدمة في البرامج التربوية للموهوبين والمتفوقين عقلياً،الرياض،المملكة العربية السعودية،مكتبة الصفحات الذهبية.

٧- القريوتي، يوسف؛ وآخرون، ، (١٤١٨هـ - ١٩٩٨م). المدخل إلى التربية الخاصة،ط٢، دبي، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم.

٨- محمود، هاشم محمد علي ، (١٩٩٤م). الأطفال الموهوبون، بنغازي، ليبيا،منشورات جامعة قاريونس.

٩- محمد، آمال ربيع، (١٩٩٤م). نموذج مقترح لتطوير الجانب العملي في تدريس العلوم أثره على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج، العدد (٢٩)، القاهرة، مصر.

١٠- واينبرنر، سوزان ، (١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م). تربية الأطفال المتفوقين والموهوبين في المدارس العادية (استراتيجيات ونماذج تطبيقية) ترجمة عبدالعزيز السيد الشخص وزيدان أحمد السرطاوي، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

١١- جروان، فتحي عبدالرحمن ، (١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م). الإبداع "مفهومه – معاييره – نظرياته – قياسه – تدريبه – مراحل العملية الإبداعية "، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٢- جروان، فتحي عبدالرحمن، (١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

١٣- نوبي، ناهد عبد الراضي، (١٩٩٨م). أنشطة اثرائية في العلوم للتلاميذ المتفوقين بالصف الأول الإعدادي وقياس وأثرها على إكسابهم بعض جوانب التعلم والاستدلال المنطقي،مجلة التربية العملية، الإسكندرية، مصر، العدد (٣).

١٤- التمار، جاسم محمد، (٢٠٠٠م). تقويم برنامج الأنشطة الإثرائية لرعاية الطلبة الفائقين في الرياضيات، المجلة التربوية، العدد (٥٤).

١٥- القرني زبيدة محمد، (٢٠٠٠م)."أثر استخدام دائرة التعلم المصاحبة للأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية أنماط التعلم والتفكير لدى كل من المتفوقين والعاديين بالصف الخامس الابتدائي"، مجلة التربية العلمية، العدد (٢)،الإسكندرية، مصر.

١٦- الطناوي، عفت مصطفى، (٢٠٠٠م). "فاعلية برنامج إثرائي مقترح في الكيمياء للطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير المنطقي"، المؤتمر العلمي الرابع، التربية العلمية للجميع، (ج٢)، الإسكندرية، مصر.

١٧- آل عامر، حنان سالم عبدالله، (١٤٢٤هـ). فاعلية الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتفوقات في رياضيات الصف الأول الثانوي واتجاهاتهن نحوها، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، حائل، المملكة العربية السعودية.

١٨- السويدي، غريسة عبد العزيز، (١٤١٠هـ). تنمية التفكير الإبتكاري عن طريق الأنشطة اللاصفية في المواد الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

١٩- خطاب، ناصر جمال، (١٩٩٤م). فاعلية برنامج تعليمي في تدريس العلوم على تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس في عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية ، عمان، الأردن.

٢٠- كوسة، سوسن عبد الحميد محمد، (١٤١٩هـ). فاعلية استخدام برنامج معد بأسلوب حل المشكلات لتنمية التحصيل والتفكير الإبتكاري في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

٢١- حاجي، خديجة محمد عمر، (٢٠٠١م). " تعليم التفكير الإبداعي والناقد من خلال مقرر البلاغة والنقد لطالبات الصف الثالث الثانوي الأدبي بالمدينة المنورة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

٢٢- البشري، يحيى بن جابر بن يحيى، (١٩٩٥م). تنمية القدرات الإبداعية، دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٢٣- الخاجة، نعيمة عبد الله أحمد، (١٩٩٣م). أثر استخدام استراتيجيات مقترحة في تدريس القراءة على تنمية قدرات التفكير الإبتكاري لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي

العلمـي، رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة، كليـة التربيـة ، قسـم المنـاهج وطـرق التـدريس، جامعة البحرين، البحرين.

٢٤- وزارة التربيـة والتعليم، خطـة وزارة التربيـة والتعليم للسـنوات العشر القادمـة ١٤٢٥هـ - ١٤٣٥هـ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

فاعلية برنامج حلِّ المشكلات المستقبلية في تطوير القدرات الإبداعية ومهارات التفكير العُليا لدى عيّنة منَ الطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين

إعداد

عدنان محمد القاضي

مركز رعاية الطلبة الموهوبين

وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين

الملخّص

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج حلِّ المشكلات المستقبلية المعدّل والمطوَّر للبيئة العربية البحرينية في تطوير القدرات الإبداعية (الأصالة، المرونة، الطلاقة، والميل إلى التفصيلات)؛ ومهارات التفكير العليا (التركيب، التحليل، والتقويم).

وقد اعتمدت الدراسة في تصميمها على المنهج التجريبي، الآخذة بأسلوب المجموعتين التجريبية والضابطة مع اختبار قبلي وبعدي. وقد تكوّنت عيّنة الدراسة منْ (٤١) طالباً موهوباً منَ الصفّ الأوّل الإعدادي، وتوزّع أفراد العيّنة عشوائياً إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ضمَّت (٢٠) طالباً موهوباً، ومجموعة ضابطة ضمَّت (٢١) طالباً موهوباً.

وبنتيجة المعالجة الإحصائية توصّلت الدراسة إلى النتائج التالية بصدد التحقُّق منْ فرضيَّتها، وهي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسِّطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية في القدرات التالية: الطلاقة، المرونة، الميل إلى التفصيلات، والدرجة الكلية، وباستثناء الأصالة التي لم تحقّق فرقاً دالاً إحصائياً؛ وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسّطات أداء المجموعة التجريبية في موقفي القياس القبلي والبعدي، وذلك لصالح الاختبار البعدي في جميع القدرات الإبداعية، كما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسّطات أداء المجموعة الضابطة في موقفي القياس القبلي والبعدي، باستثناء المرونة؛ وأخيراً توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسِّطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية في مهارات التفكير العُليا التالية: التحليل، التركيب، والتقويم.

وبناءاً على نتائج الدراسة الحالية، فقد تأكّدت فاعلية برنامج حلِّ المشكلات المستقبلية في تطوير القدرات الإبداعية ومهارات التفكير العُليا خارج المنهج المدرسي.

المقدّمة والإطار النظري:

وهبَ اللهُ سبحانه وتعالى الإنسانَ العقل، وجعله مركز التفكير، والتأمّل، والتدبّر، والتحليل، واتخاذ القرارات، وبه مُيّز عن سائر الكائنات الحيّة، قال الله تعالى:(واللهُ أخْرَجَكُم منْ بُطونِ أمَّهاتكُمْ لا تَعْلمونَ شَيَئاً وجَعَلَ لكُمُ السَّمْعَ والأبْصارَ والأفئِدَة لعلَّكُم تَشكُرون) (١٦:٧٨).

وحاجتنا اليوم ماسة إلى الاستغلال الأمثل للقدرات والإمكانات التي ملّكنا الله سبحانه وتعالى إيّاها، عبر إعمال الفكر والعقل فيما حولنا من أحوال ومواقف وقضايا ومشكلات وتحدّيات؛ حيثُ استجدّت أمور وحُتّمت مسائل لمْ تكن من قبل، فهلْ نجابهها بعقلية الماضي الغابر أم بعقلية تُتقن فهم الواقع وتستشرف طريق المستقبل؟

من هنا، يؤكّد الباحث على أنّ التفكير ضرورة إنسانية، ودعوة قرآنية، وبداية عملية، وآلية إنتاجية، وروح إيجابية، وهي مصدر سعادة المجتمع وتطوّره ونمائه وعطائه، فإذا صعُب علينا تعميم تعليمه على الناس كافة بمختلف طبقاتهم ووظائفهم وأجناسهم، فلا يعوزنا البدء بتعليم وتدريب أبنائنا وبناتنا الطلبة في مدارسهم بعض مهاراته وفنونه حسب ما نستطيع، وما يتوافر لنا من إمكانات، فالأوساط التربوية والتعليمية إلى حدٍّ ما مهتمّة بعملية التفكير؛ لأهميّته التنموية؛ ولكونه ضرورة حضارية لتقدّم المجتمعات، وفي الوقت الحاضر أصبح التفكير فنّاً له أصوله وقواعده ومهاراته التي تتطلّب التدريب والتنمية والتوجيه، حيث يعتبر عنصراً أساسياً في تقرير نوع المعرفة المكتسبة، وهناك تأكيد على أنّ عملياته المختلفة قابلة للتعلّم، وهي خبرة مكتسبة تنمو من خلال تدريب العقل على خطوات التفكير السليم.

مبرّرات تعليم مهارات التفكير:

لاشكّ أنّ لهذا الاهتمام بالتعليم والتدريب على مختلف مهارات التفكير مبرّرات ومسوّغات قد أوردت في العديد منْ أدبيّات المختصّين، ومنهم: (قُطامي، ٢٠٠١؛ بكّار، ٢٠٠٢؛ الزهراني، ٢٠٠٣؛ طافش، ٢٠٠٤؛ والسرور، ٢٠٠٥)، ويُمكنُ تلخيص وسرد أهمُّ المبرّرات على النحو التالي:

١. يزيد من فاعلية أدوار المعلّمين في الموقف الصفّي؛

٢. يُتيح أمام المعلّم الفرصة لممارسة دور أكثر فاعلية وأكثر أهمية من دور الملقّن والخبير؛

٣. يزيد من إقبال الطلبة على التعلّم الصفي والمواقف والخبرات الصفيّة المختلفة؛

٤. يحبّب الطلبة بالجوّ الصفّي الذي سيسوده جوّ من الأمن والديمقراطية والتسامح والتقبّل؛

٥. يُسهم في إعداد الطلبة للحياة، ويُتيح أمامهم فرصة ممارسة الحياة بأقلّ قدرٍ من الأخطاء؛

٦. الحاجة إلى طلبة قادرين على تقويم التفكير؛ للتوصّل إلى الحقيقة أو تحديد مدى الدقة في الحكم؛

٧. زيادة كفاءة الطلبة في توظيف مهارات التفكير اللازمة لحلّ المشكلات، أو اتخاذ القرار؛

٨. غرس عادة حبّ الاستطلاع للمجتمع، وإلى التساؤل عن طبيعة الحياة واتجاهاتها؛

٩. استثمار العلاقات المعقّدة بين المتعلّم والمحيط الثقافي والاجتماعي؛

١٠. يُساعد الطلبة على تطوير نمط التعلّم الخاصّ بهم؛

١١. يُساعد على التمييز بين المعلومات في ضوء الضغط الإعلامي والتفجّر المعرفي؛

١٢. يزيد من القدرة على اتخاذ قرارات موزونة وأحكام صائبة؛

١٣. يُساعد الطلبة على نقل أثر التدريب والخبرة في تطبيقها على ميادين أخرى مختلفة؛

١٤. كثرة المعلومات وتعقّدها وبالتالي حاجة الطالب إلى التعلّم والقدرة على التحليل المنطقي واتخاذ القرارات بشكل مناسِب.

وبناءاً على ما سبق تتأكّد لدى الباحث ضرورة تعليم وتدريب الطلبة على مهارات التفكير بأنواعها: مهارات التفكير المُبدع، مهارات التفكير الناقد، وغيرها منَ المهارات الرئيسة والفرعية، وأنّه بالإمكان تعريض الطلبة بمنْ فيهم الموهوبين لبرامج إثرائية تطوّر القدرات والمهارات والاستعدادات العقلية والانفعالية. وسوف ينتقي الباحث منَ القدرات الإبداعية (الطلاقة، المرونة، الميل إلى التفصيلات، والأصالة)، ومنْ مهارات التفكير العُليا (التحليل، التقويم، والتركيب).

مهارات التفكير العليا بحسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية:

اكتسب تصنيف بلوم Bloom للأهداف المعرفية شهرة بالغة في الميادين التربوية، وقد وُضِع التصنيف كدليل لمساعدة المعلّمين في تخطيط الأهداف والمواقف التعليمية التعلّمية في المدرسة، وقد برزت أهمية تصنيف بلوم في مجال تخطيط المناهج الإثرائية للطلبة الموهوبين، عن طريق التركيز

على المستويات الثلاث العليا من مهارات التفكير التي تضمُّ التحليل والتركيب والتقويم، وهنا برامج عديدة تتخذ من تصنيف بلوم إطاراً مرجعيّاً لتخطيط الخبرات التعليمية التعلّمية للطلبة الموهوبين مثل: برنامج حلّ المشكلات المستقبلية Future Problem Solving Program، وبرنامج تدريبات الذاكرة الرئيسة في التفكير الناقد Mastermind Exercises in Critical Thinking، ويعتقد بلوم بأنّ هذه المستويات تزداد درجة تعقيدها، ويرتفع مستواها بالانتقال من أسفل السّلّم تجاه أعلاه، ويحدّد مهارات التفكير العُليا Higher Order Thinking Skills في: التحليل، التركيب، والتقويم (ورد في: جروان، ١٩٩٩).

ويوجّه تصنيف بلوم كما ورد في ميكر (١٩٩٥) Maker أنظار المعلّمين إلى أهمية تقديم الخبرات في مستويات متفاوتة الصّعوبة حتى تتلاءم مع احتياجات الطلبة والفروق الفردية بينهم.

وتقدّم كلارك (١٩٩٢) Clark نموذجاً لتخطيط الخبرات التعلّمية في المدرسة، يظهر الفارق فيه بين برامج الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين منْ حيثُ اتّساع قاعدة الخبرات في مستويات التفكير العُليا في برامج الطلبة الموهوبين مقابل اتّساع الخبرات في المستويات الدُنيا للطلبة العاديين، أضف إلى ذلك الدراستين العربيَّتين اللتين تناولتا مهارات التفكير العُليا بشكل مباشر، وهما دراسة فخرو (٢٠٠٣)، ودراسة لوري (٢٠٠٤) وأكّدتا على فاعلية تدريب الطلبة على تلك المهارات مع وجود برنامج منهجي ومعدٌّ بشكل واضح ودقيق.

وبناءاً على ما سبق بسطه يرى الباحث أهمية مهارات التفكير العُليا والمتمثّلة في: التحليل، التركيب، والتقويم، وأنّه لابدَّ منْ التركيز عليها، وتعريض الطلبة لجملة منَ التدريبات والأنشطة المعمّقة والمطوِّرة لها؛ للحاجة كما عند قُطامي (٢٠٠١) إلى جيلٍ متفتّح الذهن؛ لا يجادل في أمرٍ لا يعرف عنه شيئاً؛ يتساءل عنْ كلِّ شيءٍ لا يعرفه؛ ويحاول الفصل بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي.

القدرات الإبداعية:

إنّ القدرات الإبداعية تبدو فيما إذا كان الفرد يملِكُ القدرة على إظهار السلوك الإبداعي إلى درجة ملحوظةٍ أم لا، ومدى ظهور القدرات وتباينها يتبلور من خلال الإنتاج الإبداعي، وبدون الإنتاج ستبقى هذه القدرات كامنة لدى الفرد، وخاضعة لاحتمالية الظروف (السرور، ٢٠٠٢).

العوامل التي تؤثّر في القدرات الإبداعية:

هنالك نوعان من العوامل التي تؤثر على القدرات الإبداعية لدى الفرد، منها ما هو ذاتي، ومنها ما هو بيئي، وقد تمّ ذكرها عند الحارثي ومقبل (٢٠٠٢)، ووينر (٢٠٠٠) Weiner:

أولاً، عوامل ذاتية:

هنالك ظروف داخل الفرد مرتبطة تماماً بالعمل الإبداعي والقدرات الإبداعية، مثل:

١. الأمان النفسي والحريّة: فكلّما شعر الفرد بالأمان النفسي والحريّة الكاملة للتعبير، زادت احتمالية ظهور الإبداع البنّاء لديه بشكل أوضح؛
٢. الانفتاح على الخبرة: وهو عكس الدفاع النفسي الذي يؤدّي إلى عدم الوصول للوعي والمعرفة، وذلك لتمركُز الفرد حول نفسه وعدم النّظر بأطُر متعدّدة؛
٣. التقييم الذاتي: إنّ أكثر الظروف أهمية للإبداع تكمُن في أنْ يكون التقييم داخليّاً، حيثُ يسأل الفرد نفسه أسئلة حول الأعمال التي قام بها، والإجابة داخليّاً عليها، والشعور بالرضا جرّاء هذا التقييم؛
٤. القدرة على التلاعب بالعناصر والمفاهيم: ويظهر التلاعب بشكل عفوي بالأفكار، الألوان، الأشكال، والعلاقات، ومن هذا التلاعب العفوي يظهرُ الحدس والوصول إلى علاقات جديدة بين الأشياء.

ثانياً، عوامل بيئية:

هنالك العديد من العوامل الخارجية التي قد تؤثر على القدرات الإبداعية لدى الفرد كما ذُكرت عند الحارثي ومقبل (٢٠٠٢)، ووينر (٢٠٠٠) Winer تُساعد على تطوّرها أو تثبيطها وعدم تحفيزها، ومنها:

١. المستوى الاقتصادي: فكلّما تمتّع الفرد بمستوى معيشي جيّد وكانت لديه المقدرة على تمويل الأعمال والمشروعات التي تحتاج إلى توفير أموال وتخصيص متفرّغين يقومون بالإشراف عليها، كان الإنجاز أفضل؛
٢. المستوى الثقافي: فكلّما كانت أسرة الفرد تتمتّع بالمستوى العلمي الجيّد، وتمتاز بالوعي والثقافة، كانت احتمالية الاهتمام بالفرد وتقديم المساعدة له أكبر، ممّا يؤدّي إلى ظهور الإنتاج الإبداعي له؛
٣. النمط التعليمي: ويقصدُ به أسلوب التعليم المتبّع في المدرسة، فكلّما غاب أسلوب التعليم الفردي عند تدريس الطلبة هناك ضعف في تحصيل الطلبة الموهوبين والمبدعين، وظهور صعوبات في التعبير العاطفي.

إنّ متطلّبات المحافظة على القدرات الإبداعية تتضمّن متطلّبات سابقة يستطيعُ الفرد من خلالها أنْ يتحكّم في نفسه برغبة إرادية، ويمكنه تطبيقها أيضاً في حياته الخاصّة وفي المواقع الوظيفية المتعدّدة، ويُمكنُه أيضاً تطبيقها على نفسه وعلى الآخرين.

إنّ وجود أو عدم وجود هذه المتطلّبات كما عند الحارثي ومقبل (٢٠٠٢) وستيرنبيرغ Sternberg (١٩٩٩) هو العامل الذي يؤثّر على المحافظة على قدرات الإنتاج الإبداعية، وليس عامل النضج/ العُمر، ومن هذه المتطلّبات التي تعملُ على إنتاج الجِدَة فترة العُمر:

١. المحافظة على الحساسية للمشكلات؛
٢. تجنّبُ الاختناق من توفّر المعرفة المتراكمة؛
٣. عدم الخوف من الجديد؛
٤. توفّر إرادة اكتساب خبرات جديدة؛
٥. الاستعداد لقبول البدء من جديد؛
٦. الثقة بالنفس؛
٧. البحث عن الثغرات في المعرفة المتفق على جِدّتها، وفي المهارات التي تمّ اكتسابها؛
٨. قبول نواحي الضّعف الذاتي، وعدم الكشف عنها كإشارة على عدم الكفاية.

حلّ المشكلات المستقبلية :

يلعبُ هذا الموضوع كما ورد عند تورانس (١٩٧٨) Torrance وجيثوم (٢٠٠٤) أهمية كُبرى خاصّة لمنْ يريد أنْ يكون فاعلاً ومؤثراً في المستقبل. ولقد أصبح للمستقبل علمٌ، وسمات وخصائص تميّزه عن غيره منَ العلوم، ومنها:

١. اعتماده بصورة أساسية على العقل مقترناً بالخيال والعاطفة والحدس؛

٢. وعيَ المشتغلين به لأهمية الزّمن. فهُم يدركون أنّ لمشكلات اليوم جذوراً في الماضي، وأنّ تلك المشكلات لا تنشأ بين عشيّة وضحاها، وإنّما تتكوّن تدريجيّاً؛

٣. إنّ المستقبل زمنٌ لم يحدُث بعد، وأنّه حادث لا ريب، وأنّه لا تتوفّر بشأن طبيعته إلاّ معلومات ناقصة، ولا يُمكنُ لهذه المعلومات إلاّ أنْ تكون كذلك؛

٤. إنّ الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يستطيع ممارسة التأثير في تكوين المستقبل أو تشكيله؛

٥. إنّ المستقبل لا يقترن بصورة واحدة، وإنّما بصور متعدّدة.

لعلّ هذا من أكثر البرامج جودة كما تقول السرور (٢٠٠٥)، حيثُ أثبت فاعلية عالية خلال فترة زمنية أنهت الثلاثة عقود. ولقد حدّد تورانس (١٩٧٨) Torrance هدفين رئيسيَيْن للبرنامج عند بدايته، وهما:

١. مُساعدة المدارس كي تعمل على مُساعدة الطلبة في مجال تطوير مواهبهم الإبداعية؛

٢. مُساعدة الطلبة على إلقاء الضّوء والتركيز على المشكلات التي ستواجهُهُم وتعيقُهُم عندما يصلوا لمرحلة الشباب والنُّضج والإنتاجية.

ليست هناك أدبيّات متخصّصة كافية للتعليم في الدراسات المستقبلية، ولكنْ هناك دراسات قليلة لتصوّرات الطلبة بالنسبة للمستقبل، ودراسات قليلة أخرى لبعض التعليم المُرتكز على المستقبل (Reschke, 1991 ؛Tallent-Runnels & Yarbrough, 1992).

وقد عَمَلْ تورانس وأقرانه في برنامج حلّ المشكلات المستقبلية في المدارس لسنوات، الأمر الذي ساعد على فهم تصوّرات الطلبة للمستقبل، حيث أوضحت بعض الدراسات وجود اختلافات في

إدراك المستقبل بين مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة بين الطلبة الموهوبين (Rogalla, 2003؛ Casinader, 2004).

عندما ابتكر تورانس برنامج حلّ المشكلات المستقبلية كان دافعه الأوّل هو تشجيع صِغار السنّ على التفكير الإبداعي، ومساعدتهم في تنمية صور غنيّة عن المستقبل، إضافة إلى استخدام الأجزاء المنطقية والمتسلسلة من ذكائهم. ودفعهم لإنماء وممارسة واستخدام حدسهم وخيالهم (ورد في: Rogalla, 2003).

يعمل البرنامج على تزويد الطلبة بالفرص لتعزيز الوعي لديهم بالقضايا اليومية، وزيادة قاعدة معرفتهم، ويكمُنُ الهدف الرئيس من البرنامج في تعليم الطلبة كيف يفكّرون، كما يمدّ الطلبة بمدركات عن العالم الحقيقي، ويُساعدهم على تطبيق المهارات المُتعلّمة في القضايا الحقيقية المُعاشة، كما يكتسب الطلبة المزيد من الخبرات من خلال التغذية الرّاجعة المُحصّلة من عملية التقويم. وأنّ تطوير مهارات التفكير العُليا يُساعد الطلبة في استخدام المعرفة لحلّ المشكلات، كما أنّ أسس الحل المبدع للمشكلات تتركّز في العمليات والقضايا المستقبلية، ولتطوير المهارات بالضرورة لابدّ من تكييف تغيّر العالم وصورة المستقبل (Rogalla, 2003؛ Kurtzbery & Kurtzbery, 1993؛ Hibel, 1991).

ومن خلال المُشاركة في هذا البرنامج سيتعلّم الطلبة:

١. الكثير من القضايا والموضوعات التي ستؤثّر في مستقبلهم؛
٢. أساسيّات عملية التفكير ذات العلاقة بنجاحهم في حياتهم العملية المستقبلية؛
٣. استراتيجيّات الحلّ المُبدع للمشكلات، اتخاذ القرار، ومهارات التفكير الدقيقة؛
٤. الفرق بين الحقيقة والرأي، ودقّة التحرّي عن الحقائق والمعرفة؛
٥. كيفية بناء تصوّر قوي وواضح عن المستقبل؛
٦. بناء سيناريوهات تُعتبر طريقة فعّالة لتوظيف المصادر (ورد في: السرور، ٢٠٠٥؛ Carroll, 1991؛ Flack, 1991).

مناحي تعليم مهارات التفكير:

انطلاقاً مما سبق نجدُ أنّ مهارات التفكير أمراً جوهرياً؛ فهي مهارات حياتية نحتاجها في الفصل التعليمي، العمل، السّوق، الندوات والمحاضرات، الحياة الزوجية، السّفر، وغيرها من المجالات، ويحتاج إليها كلّ فرد من أفراد المجتمع صغيراً أو كبيراً، رجلاً أو امرأة، غنيّاً أو فقيراً، معاقاً أو سليماً.

وهناك ثلاثة مناحي لتعليم مهارات التفكير توصّلَ إليها الأدب التربوي، حيثُ تعدّدت الرّؤى بشأنها؛ بناءاً على مبرّرات رآها كلُّ طرفٍ نقطة إيجابية تُحسب لرؤيته، وهي موضّحة على النحو التالي:

*** عليم مهارات التفكير ضمن المنهج المدرسي:**

أنّ تعليم مهارات التفكير تبعاً لهذا الاتجاه يتطلّب تحليل أهداف المنهج الدراسي للتقرير حول أنواع المهارات المطلوبة، وتقويم الحاجات المعرفية للمتعلّمين مع أهداف المنهج، وبناء إطار لمهارات التفكير المقترحة طبقاً لمتطلّبات المنهج وحاجات الطلبة المعرفية، حيث تقدّم المهارات المرتبطة بمحتوى دراسي محدّد، وبالتالي فإنّ العمليات العقلية يتمّ تعزيزها بشكل مشترك، وكذلك فإنّ الخروج إلى مناهج غير مألوفة فيه تخبّط وخروج عن الجوّ الطبيعي الدراسي المعتاد، ومن مؤيّدي هذا الاتجاه باير Beyer؛ بيرنز Burns ؛ وجامبيرس Chambers (كما ورد في: السبع، ١٩٩٧)، كذلك كان لستينبيرغ (١٩٩٧) Sternberg موقف لضرورة تضمين مهارات التفكير ضمن المواد الدراسية كلّها، إذ أنّ المواد الدراسية تعتبر الوسيط الأكثر مناسبة لتنمية التفكير وتطويره، على أنْ يُعَدُّ المعلّمون الإعداد المناسب لذلك، ويدرّبون كفاية لتحقيق مهارات تعليم التفكير ضمن المواد الدراسية المختلفة، فإنّ ذلك يُحقّق فائدة كبيرة، وقد اقترح باير (١٩٨٨) Beyer استراتيجية منظّمة لتعليم مهارات التفكير، بحيثُ تنسجم مع اتجاه الدمج لتعليم مهارات التفكير ضمن سياق تعليم المواد الدراسية، كذلك شوارتز وساندرا باركس (٢٠٠٤/ ١٩٩٥) في كتابهما الشهير الموسوم بـ"دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي في التدريس: دليل تصميم الدروس"، وكذلك ما قام به تشامبرز (١٩٨٨) Chambers منْ انطلاقه منَ المفاهيم والشروحات الموجودة في المواد الدراسية، وذلك إلى تجارب جديدة بالنسبة للطلبة؛ لكي يخوضوها ويحلّوا مشاكلها؛

* عليم مهارات التفكير كمادة مستقلّة:

وقد تبنّى هذا الاتجاه ديبونو (١٩٨٥) de Bono في برامج لهيئات مختلفة وبصور متعدِّدة، على أنْ يُدرّس في مادة مستقلّة تُسمّى "تعليم التفكير"، وتخصّص لها على الأقلِّ ساعتين أسبوعيّاً، وتعدُّ لها خطة منهاج ومادة دراسية تؤلّف لتحقيق ذلك، بحيث يُدرك الطلبة أهمية الموضوع، ويُشعروا بعمليات التفكير التي يقومون بها، وسيزيد من تركيز الانتباه والتعميم اللازم، وسيطوّر المهارات القابلة للتحويل والانتقال وكذلك فإنّ عملية التقييم تكون أدق، ومن مؤيّدي هذا الاتجاه ديبونو de Bono؛ وكوستا Costa (ورد في: جروان، ١٩٩٩)، وهناك العديد منَ الدراسات العربية التي طبّقت برامج مستقلّة لتعليم مهارات التفكير بأنواعها المختلفة مثل: السرور (١٩٩٦)؛ قنديل (١٩٩٧)؛

* تعليم مهارات التفكير بالدمج بين الطريقتين السابقتين:

بمعنى هناك حصصٌ في اليوم الدراسي تُفرد لتعليم مهارات التفكير وفق خطّة زمنية، إضافة إلى وضع مهارات تفكيرية مقصودة في التخطيط للدروس يُدرّب عليها الطلبة؛ رفعاً لمستوى التعليم، وإثراءً للمناهج، ويؤيّد هذا الاتجاه سكوليرج Schollerger؛ ومكتج Mctigh (ورد في: السرور، ١٩٩٨).

مشكلة الدراسة:

يرى الباحث أنّ الراصد لواقع الميدان التربوي عموماً - في العالم العربي- وميدان الموهبة خصوصاً يجد هناك ضعفاً وندرة في البرامج التي تزوّد الطلبة بأدوات واستراتيجيّات تمكّنهم من التفكير بالمستقبل بعقلية مستنيرة واعية، وتكسبهم مناعة من الوقوع في أسر ضغوطات المجتمع وإملاءاته، وتقوّيهم للتغلّب على المشكلات والصعوبات التي قد تعترض طريقهم الأكاديمي والمهني، وتبصّرهم بمهارات التفكير المختلفة ومهارات الاتصال المتنوّعة والعمل بروح الفريق الواحد منْ دون إلغاء الطرف الآخر، حيث أنّ النسبة الكبيرة من مناهجنا ومناشطنا التعليمية التعلّمية تركّز على موروثات الماضي وبعض ممّا استجدّ في الحاضر، أمّا المستقبل فلا نجد له إلاّ إشارات لا ترقى إلى المستوى المطلوب.

أهداف الدراسة:

١. توفير برنامج تدريبيّ قابل للتطبيق في الميدان التربوي عموماً وميدان الموهبة خصوصاً، عن طريق تكييف برنامج قائم بصورة تجعله ملائماً للطلاب في مملكة البحرين؛

٢. التحقّق من فاعلية البرنامج المكيّف في تطوير القدرات الإبداعية (الأصالة، المرونة، الطلاقة، والميل إلى التفصيلات)، ومهارات التفكير العليا (التركيب، التحليل، والتقويم).

فروض الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية التحقق من الفروض التالية:

١. يؤدّي التعرّض لخبرات برنامج حلّ المشكلات المستقبلية إلى تطوير القدرات الإبداعية (الأصالة، المرونة، الطلاقة، والميل إلى التفصيلات) للطلاّب الموهوبين بالصفّ الأوّل الإعدادي في مملكة البحرين؛

٢. يؤدّي التعرّض لخبرات برنامج حلّ المشكلات المستقبلية إلى تطوير مهارات التفكير العليا (التركيب، التحليل، والتقويم) للطلاّب الموهوبين بالصفّ الأوّل الإعدادي في مملكة البحرين.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الأمور التالية:

١. تستجيب هذه الدراسة للتوجهات العالمية الحديثة في الاهتمام بعلم المستقبل، وتدريب الطلبة اليافعين على استخدام أدواته واستراتيجيّاته؛

٢. تُسهم الدراسة الحالية في توعية العاملين بالحقل التربوي بأهميّة إدخال أدوات واستراتيجيّات برنامج حلِّ المشكلات المستقبلية في المواقف التعليمية التعلّمية داخل المدرسة؛

٣. تجريب برنامج تدريبيّ قابل للتطبيق في الميدان التربوي عموماً وميدان الموهبة والإبداع خصوصاً؛

٤. تتعامل الدراسة الحالية مع عدّة قدرات إبداعية وعدّة مهارات تفكير عليا؛

٥. تعتبر الدارسة الحالية تجربة جديدة في البيئة الخليجية، وهي بداية لبرامج لاحقة أكثر تفصيلاً، وأوسع إثراءً.

حدود الدراسة:

١. الحدود الزمانية: تمّ تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأوّل من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م، حيث استغرقت شهرين ونصف، وبواقع ثلاث حصص دراسية في الأسبوع (٣٠ حصّة دراسية)، استقطعت من حصص المجالات العملية.

٢. الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مدرسة عراد الابتدائية الإعدادية للبنين بمملكة البحرين.

٣. الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من الطلاب الموهوبين في الصفّ الأوّل الإعدادي من مدرسة عراد الابتدائية الإعدادية للبنين من مدارس محافظة المحرّق بمملكة البحرين.

٤. حدود البرنامج التدريبي: برنامج حلّ المشكلات المستقبلية. وقد قام الباحث بقراءة تحليلية للبرنامج وأضاف عليه بطاقات عمل، وهي: (بطاقة معلومة، بطاقة مثال، بطاقة تدريب، وبطاقة تمرين). كما أدرج الباحث أنشطة تضمُّ قدرات التفكير الإبداعي، وهي: (الطلاقة، المرونة، والميل إلى التفصيلات)، وأنشطة تضمُّ أدوات التوليد، وهي: (العصف الذهني بأشكاله المختلفة، العلاقات القسرية، قوائم الصفات، والتجميع)، وأنشطة تضمُّ أدوات التركيز، وهي: (التنظيم، التقييم، ترتيب الأولويّات، والتحسين والتطوير).

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- الموهوب: يُعرَّفُ عند رينزولي (١٩٨٦) Renzulli هو الفرد الذي يتمتّع بقدرات عقلية فوق المتوسّط العادي، وبدرجة من الالتزام والمثابرة، وبقدرات إبداعية.

- المشكلة المستقبلية: يرى تورانس وتورانس وكرابّ Torrance, Torrance & Crabbe بأنّها مشكلة غير واضحة أو غير محدّدة في مستقبلٍ أقلّه ٢٥ سنة مقبلة (ورد في:-Tallent Runnels,1985).
- الطلاقة: هي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الجديدة لمشكلة ما استجابة لسؤال ما (السرور، 2002).
- المرونة: هي القدرة على توليد أفكار متنوّعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغيّر المثير أو متطلّبات الموقف (جروان، ٢٠٠٢).
- الأصالة: هي القدرة على الإتيان بالأفكار الجديدة والنادرة والمفيدة، وغير المرتبطة بتكرار أفكار سابقة، وهي إنتاج غير المألوف وبعيد المدى (السرور، 2002).
- الميل إلى التفصيلات: هي القدرة على إضافة التفصيلات لفكرة ما، والتي تتضمّن التطوير فيها والتغيير، والقدرة على إعطاء التفسيرات والتفاصيل الدقيقة للموضوعات غير المألوفة (السرور، 2002).
- الحساسية للمشكلات: هي الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعفٍ في البيئة أو الموقف (جروان، ١٩٩٩).
- التحليل: يعرّفها جروان (2002) بأنها مهارة تحديد المكوّنات الجزئية للعنصر، أو العناصر، وتحديد وفهم العلاقة، أو العلاقات التي تربط الأجزاء بعضها ببعض، وتمييز العناصر من بعضها بعضاً من خلال المقارنة بين المكوّنات.
- التركيب: يرى حبيب (١٩٩٦) بأنها عملية المزج بين جزأين، أو أكثر مع بعضها للحصول على ناتج، أو مركّب جديد.
- التقويم: هي عملية الحكم على فكرة معيّنة، أو حلّ لمشكلة، أو إنتاج محدّد في ضوء معايير محدّدة، وهي عبارة عن براهين تثبت صحّة الاستنتاجات والادعاءات (جروان، ١٩٩٩).

إجراءات الدراسة:

مرّ البرنامج بعدّة مراحل أساسية، وفي كلّ مرحلة قام الباحث بجملة من الإجراءات، وهي مبيّنة على النحو التالي:

١. اطّلع الباحث على مجموعة من الدراسات التي طبّقت البرنامج التدريبي، كما توسّع في البحث وتصفّح العديد من المواقع الإلكترونية الخاصّة بالمراكز والمعاهد التي تطبّق برنامج حلّ المشكلات المستقبلية، واستخلص الأسس العامّة التي انبنت عليها، والإستراتيجيّات التي اعتمدتها في التطبيق، وأهم العناوين التي تمّ تناولها؛

٢. قام الباحث بالإطلاع على الأدب التربوي بهدف التعرّف إلى القدرات الإبداعية ومهارات التفكير العُليا، ووجهات نظر الباحثين في كيفية تطويرها، وتوظيفها في المواقف التعليمية التعلّمية خارج وداخل المنهج الدراسي؛

٣. تمّ تحديد مدرسة إعدادية من إحدى مدارس محافظة المحرّق، واختار منها الطلاب الموهوبين من الصفّ الأوّل الإعدادي؛

٤. تمّ أخذ محكّ التحصيل الأكاديمي(٩٠% فما فوق) لمجموع متوسّط ستّة فصول دراسية بدءاً من الصفّ الرابع إلى السادس الابتدائي، وكان عدد مَنْ انطبق عليهم الشرط ٥٢ طالباً، ثُمَّ تمّ تعريضهم لاختبار رافن للمصفوفات المتتابعة العادية، وقوائم رصد السمات والخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين/ بُعد الإبداع لرينزولي، حيثُ يقوم بتعبئتها المعلّم، إضافة إلى تحديد العمر ١٢ سنة كمتغيّر ضابط، ومحصّلة المعايير (المحكّات) الثلاثة المجتمعة حصل (٤١) طالباً على درجات فوّق المتوسّط ممّا أهّلهم لدخول الدراسة؛

٥. تمّ تطبيق اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي – الشكل اللفظي (الصورة أ) واختبار البحر لقياس مهارات التفكير العُليا (الصورة أ)، بشكلٍ قبلي على كلّ من المجموعتين التجريبية والضابطة بعد توزيعهم عشوائيّاً؛

٦. تمّ تطبيق البرنامج التجريبي على المجموعة التجريبية فقط، بعد فترة زمنية عادلت ١٠ أسابيع وبمعدّل ٣٠ حصّة دراسيّة استقطعت من حصص المجالات العملية؛

٧. تم تطبيق اختباري تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي (الصورة ب) واختبار البحر لقياس مهارات التفكير العُليا (الصورة ب)، بشكلٍ بعدي على كلّ من المجموعتين التجريبية والضابطة؛
٨. تمّ إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة في تصميمها على المنهج التجريبي لدراسة مشكلة البحث؛ لأنّه المنهج الملائم للعملية التي تساعد في ملاحظة التغيّرات الناتجة عن إدخال المتغيّر المستقل.

عينة الدراسة:

تألفت عيّنة الدراسة من ٤١ طالباً موهوباً تمّ اختيارهم بعد اجتيازهم مرحلة التعرّف والقياس – الفرز- المبيّنة في أدوات الدراسة وجميعهم من طلاب الصفّ الأوّل الإعدادي، وقد تمّ تقسيمهم عشوائيّاً إلى مجموعتين، ضابطة (٢١ طالباً موهوباً)، وتجريبيّة (٢٠ طالباً موهوباً).

ويُمكنُ تبيان الخطوات التي تمّ فيها اختيار عيّنة الدراسة على النحو التالي:

١. تمّ حصر أسماء طلاب الصفّ الأوّل الإعدادي الذين حصلوا على ما نسبته ٩٠% فما فوق لمتوسّط التحصيل الدراسي للسنوات الثلاث الدراسية السابقة، وكان عددهم عندئذٍ ٥٢ طالباً؛
٢. ثُمَّ تعرّض الـ٥٢ طالباً لمحكّيْن غير التحصيل الدراسي، وهما اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة العادية؛ لقياس الذكاء، وقوائم رصد السمات والخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين لجوزيف رينزولي؛ لقياس بُعد الإبداع والذي قام بملئه مجموعة من المعلّمين الذين قاموا بتدريس هؤلاء الطلاب لأكثر من سنة دراسية، وقد خضع المعلّمون قبل ملء المقياس لدورة قصيرة من إعداد وتنفيذ الباحث؛ لتوعيتهم وتثقيفهم وتدريبهم على كيفية التعامل مع مِثل هذه القوائم، وقد أعطوا بعد الدورة مدّة أسبوعيين لتقييم السمات الإبداعية لدى الطلاب الـ٥٢؛
٣. تمّ فرز الطلاب المرشّحين للدراسة، حيث تمّ تسجيل مجموع متوسّط التحصيل الدراسي للصفوف ٤/٥/٦ الابتدائي، ودرجة اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة العادية، ودرجة السمات الإبداعية، بإجراء عملية التحليل الإحصائي الوصفي Descriptive Statistics لمعرفة

المتوسّط والانحراف المعياري؛ الأمر الذي سوف يُظهر من اجتاز مرحلة المسح والتعرّف على الطلاب الموهوبين، ويبيّن الجدول التالي: نتائج التحليل الإحصائي:

التحليل الإحصائي الوصفي لطلاّب الصفّ الأوّل الإعدادي قبل عملية الفرز

المتغيّرات الضابطة	العدد	الدرجة الأدنى	الدرجة الأعلى	المتوسّط	الانحراف المعياري
التحصيل	٥٢	٩٠٧	٩٩٧	٩٥٠,٤٤	٢٢,٦٦٩
الذكاء	٥٢	١٩	٤٢	٣٢,٨٠	٤,٥٥٩
سمات الإبداع	٥٢	٢١	٣٨	٣١,٦٧	٣,٤٣٤

وبناءاً على التحليل الإحصائي السابق تمّ فرز الأسماء مرّة أخرى للوقوف على مَنْ حصل منهم على درجة فوق المتوسّط في المعايير الثلاثة مجتمعة، وكان النتيجة أنْ اجتاز (٤١) طالباً منهم المعايير الثلاثة مجتمعة، ولم يجتزْ (١١) طلاباً؛

٤. وبطريقة الاختيار العشوائي تمّ إعطاء لكلّ طالب من الطلاب الـ٤٢ رقماً سريّاً وأخفيت كلّ الأرقام، وجيء بتلميذٍ من خارج المدرسة ليأخذ منها (٢٠) ورقة لتمثّل العينة التجريبية، ومن بقي منها أيّ الـ(٢١) ورقة تمثّل العينة الضابطة؛

٥. ثمّ قام الباحث بعد اختيار عيّنة الدراسة ببحث التكافؤ بين المجموعتين في بعض المتغيّرات، والتي اعتقد الباحث أنّها يُمكن أنْ تؤثّر على نتائج الدراسة، وهي: التحصيل الأكاديمي للستّ الفصول الدراسية السابقة؛ الذكاء؛ الصفات الإبداعية، وذلك بإجراء اختبار (ت) للعيّنات المستقلّة.

أدوات الدراسة:

أولاً، أدوات التعرّف والقياس (الفرز):

١. السجلاّت المدرسية: والتي تقدّم أسماء الطلاّب الذين حصلوا على ما نسبته ٩٠% فما فوق للسنوات الثلاث الدراسية السابقة؛

٢. اختبار المصفوفات المتتابعة العادية: يعتبر الاختبار من أشهر اختبارات الذكاء المتحرّرة من أثر الثقافة؛ لأنّه لا يعتمد على النواحي اللفظية في قياس الذكاء بل على الأداء العملي، وهو

لرافن Raven أعدّه عام ١٩٣٨م، وقد قامت عبدالرؤوف (١٩٩٩) بتعريبه وتقنينه على البيئة العربية، وقد تمّ اختيار من حصل على درجة ٣٠ خام فما فوق.

٣. قوائم رصد السمات والخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين:

يُعدُّ هذا المقياس منْ أشهر المقاييس في التعرّف على الطلبة الموهوبين، حيثُ تمّ تقنينه في البيئات الكويتية والأردنية والبحرينية والسعودية.

ولقد وُضِعَ هذا المقياس من قبل رينزولي، سميث، ويت، كالاهان، وهارتمان عام ١٩٧٦م Renzulli, Smith, White, Callahan and Hartman في جامعة كنديكت University of Connecticut بالولايات المتّحدة الأمريكية، حيثُ يتألّف هذا المقياس من عشرة مقاييس مرتبطة بعشرة صفات من السلوك، وهي: التعلّم، الدافعية، الإبداع، القيادة، البراعة الفنية، الموسيقى، الفنون المسرحية، الاتصال (الدقة)، الاتصال (التعبيرية)، والتخطيط (ورد في: صُبحي، ١٩٩٢).

ثانياً، الأدوات الرئيسة للدراسة:

١. اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي: ظهر هذا الاختبار في عام ١٩٦٦م، ثمّ رُوجع في عام ١٩٧٤م، ويهدف إلى الكشف عن الطلبة ذوي التفكير الإبداعي؛ وذلك ليتمّ تنمية قدراتهم الإبداعية. ويتألّف من اختبارين فرعيين، الصورة اللفظية وصورة الأشكال. وقد استخدم الباحث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ) والصورة اللفظية (ب) كاختبار قبلي وبعدي (ورد في: سليمان وأبوحطب، ١٩٧٤).

٢. اختبار البحر لقياس مهارات التفكير العُليا، وهي: التحليل، التركيب، والتقويم مجتمعة. وقد أعدّت الاختبار كارولين أستاذة التفوّق والموهبة بجامعة فيرجينيا بالولايات المتّحدة الأمريكية، والهدف الأساس من وضع الاختبار هو قياس فاعلية برامج تعليم التفكير، ويوجد للاختبار صيغتان (أ و ب)؛ كي تستخدم إحداهما كاختبار قبلي والأخرى كاختبار بعدي، وتحتوي كلّ صيغة على ٥١ سؤالاً بعضها متعدّدة الاختيارات، والبعض الآخر يتطلّب تسجيل إجابات.

٣. برنامج حل المشكلات المستقبلية الذي يقدّم الأدوات والخطوات التي تساعد الطلاّب على تطوير قدراتهم الإبداعية، وتطوير مهاراتهم التفكيرية العُليا، والذي تمّت ترجمته وإعداده من قِبل الباحث ليكون ملائماً للبيئة المحلية، ولقد تطرّق إلى عدّة موضوعات، ومنها: تحديد المشكلات، اختيار المشكلة الأساسية، توليد أفكار الحلول، تقييم الحلول، اختيار الحلّ الأمثل، وأخيراً إعداد خطّة تفصيلية لتطبيق الحلّ.

الأسلوب الإحصائي المستخدم:

بناءاً على فرضي الدراسة وتصميمها فإنّ الباحث سوف يعتمد على الأساليب التالية:

للتحقّق من الفرض الأوّل فإنّ الأساليب الإحصائية التي اتّبعتها الدراسة هي:

١. تحليل التباين متعدّد المتغيّرات (MANOVA) واختبار (ت) للعيّنات المستقلّة؛ للتحقّق من الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسّطات كلّ من الأداء القبلي والبعدي والكسب للقدرات الإبداعية، وإذا تبيّن وجود دلالة إحصائية بين المجموعتين فإنّنا نقوم بإجراء تحليل (ANOVA)؛ للوقوف على كلّ قدرة وحساب دلالتها الإحصائية؛

٢. مقارنة متوسّطات الأداء القبلي والبعدي لكلّ من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على حدة، وذلك عن طريق اختبار (ت) للعيّنات المزدوجة Paired Samples t-Test.

للتحقّق من الفرض الثاني فإنّ الأساليب الإحصائية التي اتّبعتها الدراسة هي:

١. مقارنة متوسّطات الأداء القبلي والبعدي لكلّ من المجموعة التجريبية والضابطة كلّ على حدة، وذلك عن طريق اختبار ت للعيّنات المزدوجة Paired Samples t-Test.

عرضُ النتائج:

- النتائج المتعلّقة بالفرض الأوّل:

أوّلاً، الفروق بين مجموعتي الدراسة في موقف القياس القبلي:

للتحقُّق منْ تكافؤ مجموعتي الدراسة في الدرجة الكليّة للقدرات الإبداعية، تمَّ فحص الفروق بين مجموعتي الدراسة عنْ طريقِ اختبار (ت) للعيّنات المستقلّة، وقدْ بيّن هذا الاختبار أنّ الفروق بين المجموعتين غيرُ دالة إحصائياً، وذلك كما يبيّنه الجدول التالي:

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسّطات مجموعتي الدراسة في الدرجة الكليّة للقدرات الإبداعية في موقف القياس القبلي

المجموعة التجريبية (ن=٢٠)		المجموعة الضابطة (ن=٢١)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع		
١٠٦,٠٥	٣٢,٦٤	٨٧,٨٦	٣٧,٦٦	١,٦٥	٠,٢٤٩

وهذه النتائج المحصّلة تدلُّ على أنَّ مجموعتي الدراسة كانتا متكافئتين في الدرجة الكلية للقدرات الإبداعية قبل إخضاع المجموعة التجريبية لخبرات البرنامج.

أمّا بالنسبة للقدرات الإبداعية، فقد قام الباحثُ بفحصِ الفروق بينَ متوسّطات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) كلٌ على حِدة باستخدام تحليل التبايُن متعدّد المتغيّرات MANOVA، فبيّنَ التحليل الإحصائي أنَّ الفروق غير دالة إحصائيّاً (ف=٢,٧٢، دح١=٢، دح٢=٣٨، الدلالة المُشاهدة=٠,١٠٧)، وهذه النتائج تعْني أنّ المجموعتين كانتا متكافئتين في القدرات الإبداعية قبل تطبيق البرنامج الإثرائي.

ثانياً، الفروق بين مجموعتي الدراسة في موقف القياس البعدي:

للتحقُّق منْ الفروق بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في موقف القياس البعدي للقدرات الإبداعية مجتمعة تمّ إجراء اختبار (ت) للعيّنات المستقلّة، وقد تبيّن وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، كما هو مبيَّن في الجدول أدناه.

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسّطات مجموعتي الدراسة في الدرجة الكليّة للقدرات الإبداعية في موقف القياس البعدي

المجموعة التجريبية (ن=٢٠)		المجموعة الضابطة (ن=٢١)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع		
177.15	46.49	94.66	26.26	7.36	0.000

ولمعرفة الفروق بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في كلِّ قدرة على حِدة تمَّ استخدام تحليل التباين متعدّد المتغيّرات MANOVA، وقد أشارت نتائج هذا التحليل إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسّطات مجموعتي الدراسة في القدرات الإبداعية (ف=٢٧,٢٧، دح١=١، دح٢=٣٩، الدلالةُ المشاهدة=٠,٠٠٠).

وللتعرّف على طبيعة هذا الاختلافات في المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية، فقد تمَّ استخدام تحليل التبايُن أحادي المتغيّرات ANNOVA، والذي تَظهر نتائجُه في الجدول التالي، فقد اتَّضح منْ هذا التحليل وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين مجموعتي الدراسة، وذلك لمعظم القدرات الإبداعية باستثناء الأصالة في موقف القياس البعدي، وجميع هذه الفروق هي لصالح المجموعة التجريبية.

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ف) والدلالة المشاهدة لمجموعتي الدراسة للقدرات الإبداعية في موقف القياس البعدي

المتغيّرات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ف)	الدلالة المشاهدة
	م	ع	م	ع		
الأصالة	١٦,٤٠	٥,٧٥	١٤,٦٦	٧,٧٢	٠,٦٥٩	٠,٤٢٢
المرونة	٥٢,٠٠	١٣,٨٧	٢٥,٣٨	٥,٦٣	٦٥,٩٧	٠,٠٠٠
الطلاقة	٦٥,٢٥	١٧,٩٩	٣٦,٣٣	٨,٧٦	٤٣,٤٧	٠,٠٠٠
الميل إلى التفصيلات	٤٣,٥٠	١٢,٠٣	١٨,٢٨	٤,٢٣	٨١,٧٤	٠,٠٠٠

ثالثاً، الفروق بين موقفي القياس القبلي والبعدي لكلِّ مجموعة على حدة:

للتعرُّفِ على التغيُّر الذي طرأ على مجموعتي الدراسة في القدرات الإبداعية والدرجة الكليّة للمقياس بعد انتهاء البرنامج الإثرائي. تمَّ القيامُ بفصل بيانات مجموعتي الدراسة عنْ بعضها البعض، ثمَّ تمَّ إجراء اختبار (ت) للعيّنات غير المستقلّة Paired Samples t-Test؛ لفحص الفروق بين متوسّطي الاختبارين القبلي والبعدي للقدرات الإبداعية والدرجة الكليّة، وسوف يتمُّ عرض نتائج كلّ مجموعة على حدة.

1. **نتائج المجموعة التجريبية:**

أُجري اختبار (ت) للعيّنات غير المستقلّة؛ للتأكُّد منْ وجود فروق بين متوسّطي موقفي القياس القبلي والبعدي في الدرجة الكلية، ويُبيِّن الجدول التالي نتائج ذلك الاختبار بوجود دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) لصالح موقف القياس البعدي.

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسّطي موقفي القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للدرجة الكليّة

المتغيّرات	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة (ت)	الدلالة المشاهدة
	م	ع	م	ع		
الدرجة الكلية	١٠٦,٠٥	٣٢,٦٣	١٧٧,١٥	٤٦,٤٩	-٦,٨٣	٠,٠٠٠

ولمعرفة موقف القياس الذي حقّقَ كسباً منْ بيْن موقفي القياس للمجموعة التجريبية، فقد تمَّ استخدام اختبار (ت) للعيّنات غير المستقلة Paired Samples t-Test؛ لفحص الفروق بين متوسّطات موقفي القياس القبلي والبعدي في القدرات الإبداعية كلّ قدرة على حدة، ويوضّح الجدول التالي نتائج ذلك التحليل.

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسّطي موقفي القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لمختلف القدرات الإبداعية

المتغيّرات	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة (ت)	الدلالة المشاهدة
	م	ع	م	ع		
الأصالة	١١,٢٥	٦,٩٢	١٦,٤٠	٥,٧٥	-٧,٠٥	٠,٠٠٠
المرونة	٢٦,٧٠	٧,٤٥	٥٢,٠٠	١٣,٨٧	-٧,٥١	٠,٠٠٠
الطلاقة	٣٧,٩٥	١٣,١٧	٦٥,٢٥	١٨,٠٠	-٦,٦٦	٠,٠٠٠
الميل إلى التفصيلات	٢٩,٦٥	١٠,٠٠	٤٣,٥٠	١٢,٠٢	-٤,٥٤	٠,٠٠٠

يتّضح منَ الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠٠) بين موقفي القياس القبلي والبعدي في جميع القدرات الإبداعية، ومنْ خلال المتوسّطات الحسابية يتّضح أنَّ هذه الفروق كانت دالة إحصائياً لصالح موقف القياس البعدي، وبفارق بالنسبة للأصالة (٥,١٥)؛ المرونة (٢٥,٣٠)؛ الطلاقة (٢٧,٣)؛ والميل إلى التفصيلات (١٣,٨٥)، وهذا يدلُّ على أنَّ الطلاّب قدْ تحسّنت لديهم القدرات الإبداعية بعد انتهاء البرنامج الإثرائي عمّا كانوا عليه قبل بدئه، وبمقارنة متوسّطات القياس البعدي بمتوسّطات القياس القبلي يتّضح أنَّ للتحسُّن دلالة عملية واضحة.

٢. نتائج المجموعة الضابطة:

أُجري اختبار (ت) للعيّنات غير المستقلّة؛ للتأكُّد منْ عدم وجود فروق بين متوسّطيْ موقفي القياس القبلي والبعدي في الدرجة الكلية، ويُبيِّن الجدول التالي نتائج ذلك الاختبار.

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسّطي موقفي القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة للدرجة الكليّة

المتغيّرات	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة (ت)	الدلالة المشاهدة
	م	ع	م	ع		
الدرجة الكلية	٨٧,٨٥	٣٧,٦٦	٩٤,٦٦	٢١,٢٦	-١,٠١	٠,٣٢٦

وقد أظهرت نتائج اختبار (ت) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين موقفي القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة بشكلٍ عامٍّ، أي أنَّ الطلاب لم يُظهروا تحسُّناً.

رابعاً، الفروق بين مجموعتي الدراسة في مقدار الكسب المُتحقّق (أو الفقد المُتحقّق):

وللمزيد من التحقُّق منْ فاعلية البرنامج الإثرائي، تمَّ القيام باستخراج مقدار الكسب المُتحقّق لكلّ مجموعة منْ مجموعتي الدراسة في الدرجة الكليّة، وذلك بطرح درجة كلّ طالبٍ في الاختبار القبلي منْ درجته في الاختبار البعدي (مقدار الكسب= درجة الاختبار البعدي – درجة الاختبار القبلي)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً كما يؤكّدها الجدول التالي:

اختبار (ت) للفروق بين متوسّطات مقدار الكسب لمجموعتي الدراسة في الدرجة الكلية للقدرات الإبداعية

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت)	الدلالة المُشاهدة
م	ع	م	ع		
٧١,١٠	٤٦,٥٣	٦,٨١	٣١,٠٠	٥,٢٣	٠,٠٠٠

ثمَّ أستُخدِم تحليل التبايُن متعدّد المتغيّرات MANOVA؛ لبحث الفروق بين مجموعتي الدراسة في مقدار الكسب في كلِّ قدرة على حدة، وقد بيّنت نتائج هذا التحليل وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين مجموعتي الدراسة في القدرات الإبداعية مجتمعة (ف=٢٧,٣٥، دح١=٥، دح٢=٣٥، الدلالةُ المُشاهدة=٠,٠٠٠)، ونظراً لوجود فروق دالة فإنّنا بحاجة إلى فحص تلك الفروق في كلِّ متغيِّرٍ على حدة بين مجموعتي الدراسة، وذلك باستخدام تحليل التبايُن أحادي المتغيّرات ANNOVA.

ويوضّح تحليل التبايُن أحادي المتغيِّرات في الجدول التالي وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠٠) بين متوسّط مجموعتي الدراسة في كلّ قدرة منَ القدرات الإبداعية باستثناء الأصالة.

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ف) والدلالة المشاهدة لمجموعتي الدراسة للقدرات الإبداعية في مقدار الكسب المُتحقّق للقدرات الإبداعية

المتغيّرات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ف)	الدلالة المشاهدة
	م	ع	م	ع		
الأصالة	٥,١٥٠	٣,٢٦	٠,٩٥	٥,٥٨	٨,٥٢	٠,٠٠٦
المرونة	٢٥,٣٠	١٥,٠٦	٦,٣٨	٧,٠٣	٢٦,٩٧	٠,٠٠٠
الطلاقة	٢٧,٣٠	١٨,٣١	٣,٥٧	١٢,٢٧	٢٣,٩٧	٠,٠٠٠
الميل إلى التفصيلات	١٣,٨٥	١٣,٤٧	-٤,٠٩	١٠,٥٦	٢٢,٦٥	٠,٠٠٠

ومنْ خلال المتوسّطات الحسابية يتبيّن أنَّ المجموعة التجريبية قدْ حقّقتْ كسباً دالاً في كلِّ أبعاد القدرات الإبداعية والدرجة الكليّة، في حين أنّ المجموعة الضابطة لمْ تُحقّق كسباً دالاً إحصائياً في أيٍّ منْ هذه القدرات باستثناء المرونة. الأمر الذي يُشير إلى عدم نمو تلك القدرات بدون التعرّض لخبرات البرنامج الإثرائي، وبما أنَّ الفرقَ بين الأداء القبلي والأداء البعدي لمْ يكُنْ دالاً إحصائياً، فإنّه يُمكنُ القول بأنَّ التحسُّن الذي طرأ على المجموعة التجريبية قد يعود بأكمله إلى البرنامج الإثرائي وما يتّصل به منْ مؤثّرات.

- **النتائج المتعلّقة بالفرض الثاني:**

أوّلاً، الفروق بين مجموعتي الدراسة في موقف القياس القبلي:

للتحقُّق منْ تكافؤ مجموعتي الدراسة في الدرجة الكليّة لمهارات التفكير العُليا، قام الباحثُ بفحص الفروق بين مجموعتي الدراسة عنْ طريق اختبار (ت) للعيّنات المستقلة، وقدْ بيّن هذا الاختبار أنّ الفروق بين المجموعتين غيرُ دالة إحصائياً، والتي تبيِّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وذلك كما في الجدول التالي:

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسّطات مجموعتي الدراسة في الدرجة الكليّة لمهارات التفكير العُليا في موقف القياس القبلي

المجموعة التجريبية ن=٢٠		المجموعة الضابطة ن=٢١		قيمة (ت)	الدلالة المشاهدة
م	ع	م	ع		
١٦,٣٠	٤,٨٥	١٦,٤٣	٤,٠٨	-٠,٠٩٢	٠,٥٨٦

ثانياً، الفروق بين مجموعتي الدراسة في موقف القياس البعدي:

للكشفِ عنِ الفروق بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في موقف القياس البعدي لمهارات التفكير العُليا، فقد تمّ تطبيق اختبار (ت) للعيّنات المستقلّة، وقد أبان هذا الاختبار أنّ الفروق بين المجموعتين دالة إحصائياً. وذلك كما هو مبيّن في الجدول التالي:

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسّطات مجموعتي الدراسة في الدرجة الكليّة لمهارات التفكير العُليا في موقف القياس البعدي

المجموعة التجريبية ن=٢٠		المجموعة الضابطة ن=٢١		قيمة (ت)	الدلالة المشاهدة
م	ع	م	ع		
٢٦,٧٠	٥,٢٦	١٨,٦٦	٤,١٨	٥,٤٢	٠,٠٠٠

ثالثاً، الفروق بين مجموعتي الدراسة في مقدار الكسبِ المُتحقّق لمجموعتي الدراسة:

ولمزيدٍ منَ التحقُّق منْ فاعلية البرنامج الإثرائي، تمّ القيام باستخراج مقدار الكسبِ المُتحقّق لكلِّ مجموعة من مجموعتي الدراسة في مهارات التفكير العُليا، وذلك بطرح درجة كلِّ طالبٍ في الاختبار القبلي منْ درجته في الاختبار البعدي (مقدار الكسبِ= درجة الاختبار البعدي – درجة الاختبار القبلي)، ثمَّ تمَّ استخدام اختبار (ت) للعينات غير المستقلّة؛ للتأكُّد منَ الفروق بين المجموعتين في مقدار الكسب، وقد أظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠٠). ومنْ خلال المتوسّطات الحسابية تبيّن أنَّ تلك الفروق دالة لصالح المجموعة التجريبية، مِمّا يدلُّ على أنَّ المجموعة التجريبية قد حققت نمواً دالاً في مهارات التفكير العُليا، ويوضِّح الجدول التالي نتائج العملية الإحصائية المذكورة أدناه.

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسّطات مقدار الكسب لمجموعتي الدراسة في الدرجة الكليّة لمهارات التفكير العُليا

المجموعة التجريبية ن=٢٠		المجموعة الضابطة ن=٢١		قيمة (ت)	الدلالة المشاهدة
م	ع	م	ع		
١٠,٤٠	٥,٠	٢,٢٤	٥,٥	٤,٩٧٢	٠,٠٠٠

مناقشة النتائج:

مـنْ خـلال النتـائج المحصَّلة يرجـع الباحـثُ قـدرة البرنـامج التـدريبي علـى تطـوير القـدرات الإبداعية ومهارات التفكير العُليا إلى أسباب متعدِّدة، ومنها:

- احتواء البرنامج على معلومات مشوِّقة وشاملة لقدرات إبداعية ومهارات تفكيرية مختلفة؛
- احتواء البرنامج على خبرات تدريبية منسجمة ومتوافقة مع طبيعة كلّ قدرة ومهارة، ومتّصلة بالحياة الواقعية للطالب؛
- تضمين محتوى البرنـامج بخبراتـه لمواقف ومشكلات واقعيـة يتعرّض أو قد يتعرّض لهـا الطالب في حاضر حياتـه اليوميـة أو مستقبلها، وكأمثلـة علـى ذلك: التلوّث البيئـي، الازدحـام المروري، طبيعة الوظـائف المستقبلية، وغيرها ممـا تمّ معالجتـه أثنـاء جلسـات التدريب فـي الفصل الدراسي؛
- تفاعل الطلاب بصورة كبيرة خلال فترة التدريب، وخاصّة مع استخدام طرائق تعليمية كأسلوب التعلُّم التعاوني الذي أفضى إلى زيادة الدافعية؛
- تواصل جلسات التدريب بواقع ثلاث حصص في الأسبوع ولمدَّة عشرة أسـابيع، الأمـر الـذي سـاعد علـى استمرارية التفاعُل مـع الخبرات وممارستها داخل الفصل، وكذلك فـي المنزل بصورة مهام لا صفيّة، وهذا ينسجم مع ما دعتَ إليه دراسة لوري (١٩٩٩) Loori.
- التنظيم الجيِّد للبرنـامج، وسيْره وفق خطوات منهجيـة معلوماتيـة واضـحة، وتوزيـع زمنـي متلائم ومتوافق مع ظروف اليوم الدراسي.

وقد تُعزى فاعلية البرنامج الذي قامت عليه الدراسة الحالية، إلى شموله للجوانب الرئيسة التالية:

- الجانب المعرفي؛ والذي تمثَّل في مجموعة المعلومات المقدَّمة في البرنامج، والمتضمّنة للقدرات الإبداعية ومهارات التفكير العُليا تعريفاً بها؛
- الجانب المهاري؛ والذي تضمَّن مختلف الخبرات التدريبية والتقويمية الهادفة إلى تطوير القدرات الإبداعية ومهارات التفكير العُليا، وباستخدام الطرائق المختلفة والمساعدة على ذلك؛
- الجانب الاتجاهي/ الدافعي؛ والذي تحقَّق منْ خلال المعلومات والتوجيهات المقدّمة للطلاب، حيثُ روعيَ فيها أنْ تزيد الدافعية، النظرة الإيجابية للمستقبل، التفاؤل، وتطوير مفهوم الذات.

التطبيقات التربوية:

بناءاً على نتائج الدراسة الحالية، والتي أكّدت على فاعلية برنامج حلّ المشكلات المستقبلية في تطوير القدرات الإبداعية ومهارات التفكير العُليا خارج المنهج المدرسي. يقترح الباحثُ بعض التطبيقات التربوية التي قد تُسهم في تجويد الميدان التربوي عموماً، وميدان الموهبة والتفوّق خصوصاً، وهي:

١. تدريب معلّمي الموهوبين على توظيف البرنامج في حصص تُخَصَّص لتعليم التفكير في مدارس التعليم العام؛
٢. توظيف الإطار النظري للبرنامج كورقة تعريفية بالتفكير: مهاراته، تعريفاته، أسسه، طرائق تعليمه وتنميته؛
٣. إعداد وحدات إثرائية قائمة على برنامج حلّ المشكلات المستقبلية؛
٤. تعزيز المناهج المدرسية وإثرائها بالأنشطة التي تنمّي مهارات حلّ المشكلات المستقبلية، وتدعيمها وتوجيهها، استناداً إلى خطوات برنامج حلّ المشكلات المستقبلية بمهاراته وأدواته الرئيسة؛

٥. تطبيق برنامج حلِّ المشكلات المستقبلية في مركز رعاية الطلبة الموهوبين التابع لوزارة التربية والتعليم، كبرنامج منْ ضمن البرامج الإثرائية المعتمدة لديه؛ زيادة لوعي الطلبة الموهوبين بالمستقبل؛ وتدريبهم على كيفية حلِّ المشكلات المستقبلية والتغلُّب عليها.

البحوث التربوية المقترحة:

بناءاً على نتائج الدراسة ومجريات تطبيقها، يقترح الباحثُ إجراء البحوث التالية:

١. فاعلية برنامج حلِّ المشكلات المستقبلية في تطوير الدافعية وتحقيق الذات لدى الطلبة في المراحل التعليميّة المختلفة؛

٢. دراسة مماثلة في أثر برنامج حلّ المشكلات المستقبلية في تطوير القدرات الإبداعية ومهارات التفكير العُليا لدى معلّمي الموهوبين؛

٣. دراسة مماثلة في فعالية برنامج حلِّ المشكلات المستقبلية في التحصيل والتعلّم التعاوني؛

٤. دراسة مماثلة لفاعلية برنامج حلِّ المشكلات المستقبلية في تطوير القدرات الإبداعية ومهارات التفكير العُليا لدى الطلبة الموهوبين/ الموهوبات بمختلف المراحل التعليمية (الابتدائية، الإعدادية، والثانوية)؛

٥. دراسة مقارنة لفاعلية برنامج حلِّ المشكلات المستقبلية في تطوير القدرات الإبداعية ومهارات التفكير العُليا بين الطلبة الموهوبين والموهوبات في المراحل التعليمية المختلفة؛

٦. دراسة مقارنة لفاعلية برنامج حلِّ المشكلات المستقبلية في تطوير القدرات الإبداعية ومهارات التفكير العُليا بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في المراحل التعليمية المختلفة.

المراجع:

بكّار، عبدالكريم (٢٠٠٢). لماذا نحبُّ التفكير. مجلة المعرفة. (٨٣)،٣٢-٤٠.

جيثوم، سليم (٢٠٠٤). كيف نصنع المستقبل؟، ورقة عمل (١) مركز الفرات للتنمية والدراسات الإستراتيجية، شبكة النبأ المعلوماتية ٢٠٠٤/٨/٢٣م من:

http://www.annabaa.org/nabanews/38/068.htm

جروان، فتحي (١٩٩٩). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي (٢٠٠٢). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الحارثي، إبراهيم ومقبل، محمد (٢٠٠٢). الإبداع في التربية والتعليم. الرياض: مكتبة الشقري.

حبيب، مجدي (١٩٩٦). التفكير: الأسس النظرية والإستراتيجيّات. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الزهراني، مسفر (٢٠٠٣). استراتجيّات الكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم بين الأصالة والمعاصرة. مكّة: دار طيبة الخضراء للنشر والتوزيع.

السبع، ليلى (١٩٩٧). أثر استخدام الطريقة المباشرة في تدريس مهارة التنبؤ على قدرة التلميذات على التنبؤ في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي، المنامة، مملكة البحرين.

السرور، ناديا (١٩٩٦). فاعلية برنامج (الماستر ثنكر) لتعليم التفكير في تنمية المهارات الإبداعية لدى عيّنة منْ طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. قطر: مجلة مركز البحوث التربوية، (٥) ١٠، ص ص٦٥-١٠١.

السرور، ناديا (١٩٩٨). مدخل إلى تربية المتميّزين والموهوبين. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

السرور، ناديا (٢٠٠٢). مقدّمة في الإبداع. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

السرور، ناديا (٢٠٠٥). تعليم التفكير في المنهج المدرسي. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

سليمان، عبدالله وأبوحطب، فؤاد (١٩٧٤). اختبارات تورانس للتفكير الإبتكاري مقدّمة نظرية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

شوارتز، ر. وباركس، س. (٢٠٠٤). دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي في التدريس دليل تصميم الدروس (ترجمة عماد أبوعيّاش وفاطمة البلوشي). أبوظبي: مركز إدراك. (العمل الأصلي نُشر في عام ١٩٩٤).

صُبحي، تيسير (١٩٩٢). الموهبة والإبداع: طرائق التشخيص وأدواته المحوسبة. عمّان: دار التنوير العلمي للنشر والتوزيع ودار إشراق للنشر والتوزيع.

عبدالرؤوف، فتحية (١٩٩٩). اختبار المصفوفات المتتابعة: كرّاسة التعليمات. الكويت: إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية. وزارة التربية والتعليم.

فخرو، عبدالناصر (٢٠٠٣). فاعلية برنامج السّهل في تنمية بعض مهارات التفكير العُليا لدى الطلبة المتفوّقين وغير المتفوّقين. قطر: مجلة مركز البحوث التربوية، (١٢) ٢٤، ص ص ٦١-١٠١.

قُطامي، نايفة (٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

قنديل، شاكر (١٩٩٧). برنامج لتنمية القدرات الإبتكارية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي: دراسة تجريبية. القاهرة: دراسات عربية في الموهبة والتفوّق (جمع وإعداد: عبدالرحمن سليمان والسيّد أحمد أبوهاشم ٢٠٠٤).

لوري، علي (٢٠٠٤). فاعلية استراتجيّات تابا لتعليم مهارات التفكير العُليا: دراسة مقارنة. البحرين: مجلة العلوم التربوية والنفسية، (٥) ١، ص ص ٦١-٨٠.

Beyer, B.(1988). *Practical strategies for the teaching* of thinking. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Chambers, H. J. (1988). Teaching throughout the curriculum. *Educational Leadership*. 45, 5-6.

Carroll, B. (1991). Shaping the future with FPS. *Gifted Child Today*, 14(2), 6-8.

Casinader, N. (2004). Opening the doors to a world of possibilitied: future problem solving – a program for all students. *Ethos*. 12(4), 18-22.

Clark, B. (1992). *Growing up Gifted*. London: Merrill publishing company.

de Bono, E. (1985). *Debonos Thinking course*. New York, Facts on file circle crapinge, I. S. A.

Flak, J. (1991). The future problem solving Experience ten years after. *Gifted Child Today*. 14(2), 10-13.

Hibel, J. (1991). Future problem solving: Taking it beyond the classroom. *Gifted Child Today*. 14(2), 23-27.

Kurtzberg, R. L. & Kurtzberg, K. E. (1993). Future problem solving: connecting middle school student to the real world. *Middle school Journal,* march, 37-40.

Loori, A. A. (1999). *The effect of Taba`s questioning strategies on the higher cognitive processes of Bahraini academically gifted students*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Arizona, Tucson, Arizona.

Loori, A. A. (2004). Bahraini gifted children's questions about the future. *Gifted and Talented International*, 19(2), P86-90.

Maker, C. J. & Nielson, A. B. (1995). *Teaching Models in Education of the Gifted.* USA: Pro.ed.

Reschke, R. (1991). The future problem solving program: How and why it works. *Gifted Child Today*, 14(2), 30-31.

Renzulli, J. S. (1986). *Systems and Models for Developing-Programs for the Gifted and Talented*. Mansfield center, Creative Learning Press, Inc.

Rogalla, M. (2003). *Future problem solving program coaches` efficacy in teaching for successful intelligence and their patterns of successful behavior*. Unpublished Doctoroal Dissertation, University of Connecticut, Connecticut.

Sternberg, R. (1997). *Thinking Styles*, New York, USA, Cambridge University Press.

Sternberg, R. (1999). *Handbook of Creativity*, New York, USA, Cambridge University Press.

Tallent-Runnels, K. M., & Yarbrough, W. D. (1992). Effects of the future problem solving program on children's concerns About the future. *Gifted Child Quarterly*, 36(4), 190-194.

Tallent-Runnels, K. M. (1985). *Effects of the future problem solving program on gifted students` ability to solve futuristic problems (thinking skills)*, Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A&M University Texas.

Torrance, E. P. (1978). Giftedness in solving Future problem. *The Journal of creative Behavior*, 12(2), 75-86.

Weiner, R. P. (2000). *Creativity and beyond: Cultures, Values, and Change.* State University of New York Press, Albany.